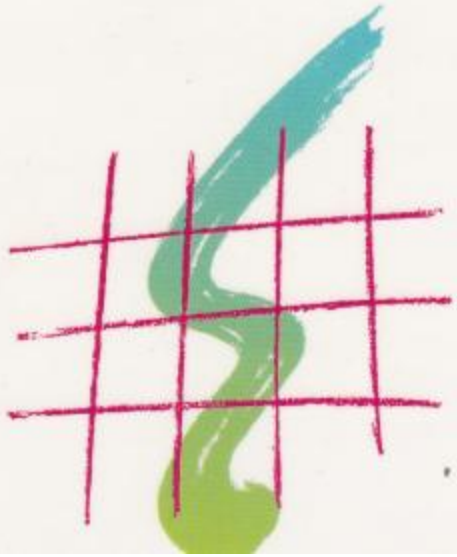
Elliot W. Eisner

El ojo ilustrado

Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa

Paidós Educador



D ORT

Título original: *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*
Publicado en inglés por Prentice Hall, Inc.

Traducción de David Cifuentes y Laura López

Cubierta de Julio Vivas

1ª edición, 1998

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Todos los derechos reservados a Elliot W. Eisner
© 1998 by Prentice Hall, Inc.
© de todas las ediciones en castellano,
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona
y Editorial Paidós, SAICF,
Defensa, 599 - Buenos Aires

ISBN: 84-493-0177-8
Depósito legal: B-52/1998

Impreso en A & M Gràfic, S.L.,
08130 Sta. Perpètua de Mogoda (Barcelona)

Impreso en España - Printed in Spain

Para Steve y Lina
Beethoven lo expresó mejo
«Desde el corazo
se puede volver otra vez al corazón

SUMARIO

Unas palabras de agradecimiento 11
Introducción 15

1. Pensamiento cualitativo y entendimiento humano 25
2. ¿Qué hace cualitativo a un estudio? 43
3. Objetividad y subjetividad en la investigación y la evaluación cualitativas 59
4. Conocimiento educativo 81
5. Crítica educativa 105
6. Validez de la crítica educativa 129
7. Una mirada de cerca a la crítica educativa 145
8. El significado del método en la indagación cualitativa . . . 197
9. ¿Tienen los estudios de caso cualitativos algo que enseñar? . 229
10. Tensiones éticas, controversias y dilemas en la investigación cualitativa 247
11. Mirar hacia adelante: preparar investigadores cualitativos . 263

Bibliografía 285
Índice de nombres 295
Índice analítico 299

INTRODUCCIÓN

Propósitos, cuestiones y visión de conjunto

El título de este libro, *El ojo ilustrado*, está íntimamente relacionado con mi vida como pintor, y mi vida como pintor está íntimamente relacionada con la manera en que pienso acerca de la indagación. Aunque no he pintado más que durante un cuarto de siglo, mi compromiso con las artes visuales desde los seis años en adelante, y mis estudios en el School of the Art Institute de Chicago y posteriormente en el Institute of Design del Institute of Technology de Illinois, contribuyeron mucho a dar forma a la manera en que pienso sobre ver y resolver problemas. Si las artes visuales enseñan algo, es que ver es primordial para hacer. Ver, algo más que el mero mirar, requiere un ojo ilustrado; esto es tan cierto y tan importante para comprender y mejorar la educación como para pintar un cuadro.

La visión, al menos inicialmente, cuenta con la existencia de cualidades que se pueden ver. Estas cualidades pueden ser aspectos del mundo que habitamos o productos de nuestra imaginación. Imaginar es generar imágenes; ver es experimentar cualidades. Tanto el contenido del mundo como el contenido de nuestra imaginación cuentan con cualidades. A través de la percepción de cualidades —no sólo de aquellas que podemos ver, sino también de aquellas que experimentamos a través de nuestros sentidos— nuestra conciencia nace. *El ojo ilustrado* trata de la percepción de cualidades, de aquellas que impregnan las íntimas relaciones sociales y de aquellas que constituyen las complejas instituciones sociales, como las escuelas. También trata del significado de aquellas cualidades y del valor que nosotros les asignamos.

Pero ver cualidades, interpretar su significado y calcular su valor es sólo una cara de la moneda. La otra cara está relacionada con la hazaña mágica y misteriosa a través de la cual el contenido de nuestra conciencia se hace público. Estoy convencido de que damos demasiado por sentado esta realización. Pero, en realidad, ¿cómo compartimos con otros la sensación de una tarde veraniega en Florencia, Italia, o Dubu-

que, Iowa? ¿Qué debemos hacer para decir al mundo lo excitante que nos ha parecido una clase a la que hemos asistido, una discusión que hemos oído, una escuela que hemos visitado? ¿Cómo recreamos el hecho de manera que puedan conocerlo aquellos que no estaban allí? Y, ¿cómo conseguiremos la destreza para hacerlo? ¿Depende la destreza de la experiencia? ¿Puede ser expresada? Mi libro trata también de estas cuestiones.

Las raíces de este tema son casi tan viejas como la propia historia; puesto que la historia, si es algo, es una manera de contar a la gente cuentos sobre el pasado que les ayudarán a comprender cómo fue y cómo llegó a ser así. Estas raíces son tan viejas como la historia escrita; quienes dibujaron animales en los muros de las cuevas de Lascaux hicieron esfuerzos humanos hace unos veinte mil años para hablar de sus experiencias y, quizás, de sus aspiraciones y hazañas.

Las artes y humanidades han proporcionado una larga tradición de formas para describir, interpretar y valorar el mundo: historia, arte, literatura, danza, teatro, poesía y música son algunas de las formas más importantes a través de las cuales los humanos han representado y configurado a sus experiencias. Estas formas no han sido significativas para la indagación educativa por razones que tienen que ver con una concepción limitada y limitante del saber. Mi propósito en este libro es examinar algunas de las maneras en las que los métodos, contenido y suposiciones en las artes, humanidades y ciencias sociales se pueden utilizar para ayudarnos a entender mejor nuestras escuelas y aulas. Mi propósito es ensanchar las formas por las que pensamos acerca de la indagación en educación y ampliar nuestras perspectivas sobre qué significa «saber». Pero mi propósito último va más allá de todo esto: es contribuir al progreso de la educación. Para mí, la prueba última de un conjunto de ideas educativas es el grado en el que iluminen e influyen positivamente en la experiencia educativa de quienes viven y trabajan en nuestras escuelas.

No creo que sea posible mejorar nuestras escuelas si nos distanciamos de sus problemas o sus logros. Imparcialidad y distanciamiento no son virtudes cuando uno quiere mejorar las organizaciones sociales complejas o una realización tan complicada como la enseñanza. Es importante conocer la escena. Y debido a que la escena en organizaciones como las escuelas es una mezcla de factores interactivos, mejorar las escuelas significa saber cómo interactúan los principales rasgos o dimensiones de las mismas. Es imposible comprender el páncreas humano si se estudia sin referencia con el resto del cuerpo. Sólo se puede entender como una parte de un sistema. Las aulas no son fundamentalmente distintas. Lo que hagan los profesores y alumnos está influido por su ubicación en un sistema. De este modo, el pluralismo metodológico y el holismo organizativo son dos pilares conceptuales sobre los que se construye mi trabajo.

Estos conceptos han sido meditados por científicos sociales como Erving Goffman, quien más que nadie ha convertido la vida social cotidiana en una de nuestras instituciones sociales más importantes; Bruno Bettelheim, cuyo trabajo con niños autistas reveló uno de los ojos más ilustrados en ese campo; William Foote Whyte, cuyas observaciones sobre los italianos del norte de Boston se convirtieron en el clásico *Street-corner Society*. Éstos son algunos de los autores cuyos trabajos participan en una tradición humanística. En educación, Philip Jackson, Sarah Lawrence Lightfoot, Theodore Sizer y Alan Peshkin han dirigido su atención intelectual a las escuelas y comunidades por caminos que Lincoln y Guba (1985) llaman «indagación naturalista».

Estos estudiosos no sólo estudian grupos intactos en su «estado natural», sino que intentan dar sentido a esos grupos a través de un lenguaje que no está restringido a formalismos o a teorías que hacen olvidar a los individuos concretos. Cada uno intenta contar una historia que suene a verdad sin comprometerse con lenguajes figurativos o interpretativos.

Hay otra tradición práctica de la que he aprendido: la práctica de la crítica. Los críticos cumplen la formidable tarea de dar sentido a algunos de los trabajos más complicados y sutiles que los humanos han creado: las obras de arte. Su tarea profesional es expresar, hablar sobre una pintura de Willem de Kooning o una sonata de Beethoven, un poema de e. e. cummings o una novela de John Updike, tratando los trabajos con justicia y permitiendo a otros experimentar sus cualidades y significados. A este respecto, no considero las reacciones a trabajos de arte parecidas a las reacciones a un borrón de tinta Rorschach. No creo que cualquier interpretación, cualquier valoración de un trabajo artístico sea tan buena como cualquier otra. Si lo hiciera, no habría escrito este libro. Las obras de arte —como las aulas, las escuelas y la enseñanza— participan de una historia y son parte de una tradición. Reflejan un género de práctica y una ideología. Quienes conocen la tradición, entienden la historia, están familiarizados con esos géneros y pueden ver en qué consisten esos grupos y prácticas, es más probable que tengan algo útil e informativo que decir acerca de ellos. La crítica es un arte de decir cosas útiles sobre objetos y hechos complejos y sutiles a fin de que otros críticos menos sofisticados, o sofisticados de diferente manera, puedan ver y comprender lo que no veían y comprendían antes.

El ojo ilustrado participa de una tradición poblada por quienes han intentado transformarse perspicaz y articuladamente a partir de lo que han encontrado. En este sentido, críticos educativos y críticos de arte comparten un propósito común: ayudar a otros a ver y comprender.

Para llevar a cabo este propósito, se debe ser capaz de utilizar el lenguaje para revelar lo que las palabras, paradójicamente, nunca podrán expresar. Esto significa esa voz que se debe oír en el texto, concedida aliteración y estimuladas cadencias. Las alusiones relevantes se deben emplear, y se deben utilizar las metáforas que subyacen por sugestión. To

dos estos recursos y más son una parte de la caja de herramientas de esa indagación cualitativa de la conducta, tanto como el análisis de variantes lo es para los modos de investigación cuantitativa convencionales.

Unas pocas palabras sobre esa voz. He intentado en este libro, como en todos mis escritos, mantener un sentido de voz presente. Quiero que los lectores sepan que este autor es un ser humano y no una abstracción incorpórea que se despersonaliza a través de las convenciones lingüísticas que esconden su firma. Este acercamiento es más honesto. Por lo tanto, no me disculpo por el tono personal que espero trascienda estas páginas. Aunque mis palabras estén preparadas por un ordenador, están creadas por una persona. Quiero mostrar esto.

La razón para enfatizar la voz y otros tropos no es una pretensión de recargar el lenguaje para que sea «humanístico» o «artístico»; pretende servir a intereses epistemológicos. Qué buscamos, así como qué vemos o decimos, está influido por las herramientas que sabemos cómo utilizar y creemos que son adecuadas. El lenguaje de proposiciones, ese lenguaje fundamental para las ciencias empíricas, según Langer (1942), no puede imitar la impresión de la vida del sentimiento. Para que el sentimiento se comunique, se debe utilizar el «lenguaje» de las artes, porque a través de la forma que manifiesta un símbolo ese sentimiento toma vida real. Por lo tanto, el objetivo de explotar llanamente el lenguaje es hacer justicia a lo que se ha visto; es ayudar a los lectores a alcanzar el saber.

Esta práctica también tiene una larga tradición. Sus antepasados teóricos se encuentran en la *Poética* de Aristóteles y posteriormente en la filosofía de Ernst Cassirer y su concepción de la forma simbólica, así como en el trabajo de su alumna, Susanne Langer, y sus perspectivas de las funciones cognitivas del arte. También encuentra sus raíces en el Dewey de *Art as Experience* y del aún más temprano *Philosophy and Civilization*. Llega a nosotros con el trabajo de filósofos europeos como Wilhelm Dilthey y de sociólogos como Georg Simmel. Más recientemente encontramos temas similares, relacionados con los múltiples caminos en los que la experiencia está simbolizada, echando un vistazo a los escritos de Rudolf Arnheim, de Nelson Goodman y, por supuesto, de Michael Polanyi. Arnheim cree que en la naturaleza la mayor parte del saber es visual, y que las proposiciones y el arte visual son dos maneras de representar lo que se ha conceptualizado. Goodman arguye que existen tantos mundos como maneras de describirlos y que los mundos que conocemos son los mundos que construimos. Polanyi habla acerca de un saber tácito. «Sabemos», dice, «más de lo que podemos expresar.» De hecho, así es.

Richard Rorty y el último Stephen Toulmin están también entre aquellos que reconocen las múltiples formas de saber: cada uno ha «renunciado», como a una ambición equivocada, a la aspiración de alcanzar la *epistéme*, el saber verdadero y cierto. La opinión, dice Toulmin, es lo mejor que podemos conseguir.

Estos estudiosos no son nombres familiares para la comunidad de investigadores de educación norteamericanos. De hecho, la filosofía a menudo se considera como una distracción académica en los programas preparatorios de investigadores en ciencias sociales. La filosofía es persistente, engatusa a los alumnos para que se hagan preguntas sobre suposiciones básicas, genera dudas e incertidumbres y, como es sabido, impide que las personas se encuentren el trabajo hecho. Muchos parecen creer que es mejor dejar de lado las preguntas sin respuestas y los problemas irresolubles e ir al grano. Considero tales actitudes miopes. Los conceptos esenciales de las ciencias sociales son filosóficos por naturaleza: objetividad, validez, verdad, hecho, teoría, estructura. ¿Por qué dejar de examinarlos, aun cuando este examen nunca produzca un solo significado inobjetable?

Un concepto que necesita atención en los círculos de investigación es el de «cualitativo». He utilizado los términos *cualitativo* e *indagación* en el subtítulo de este libro, así como en casi todos sus capítulos, pero estos términos requieren alguna clarificación. Consideré y rechacé varios términos antes de escoger *cualitativo*. Esas otras posibilidades incluían *naturalista*, *interpretativo*, *guía práctica* y *etnográfico*. *Naturalista*, por ejemplo, no se adecua bien a lo que hacen los profesores cuando enseñan. Indagación *interpretativa* sugiere que la investigación cuantitativa no interpreta a quienes tienen una conducta convencional. No creo que éste sea el caso, incluso en las actividades más claramente no interpretativas. Contar el número de veces que un profesor saca a colación una cuestión de primer orden, no depende simplemente de números, sino de qué se considera una cuestión de primer orden y de decidir que requiere interpretación. La indagación como *guía práctica* es una frase oportuna, pero demasiado limitada. Uno muy bien puede estar interesado en los rasgos cualitativos de un libro de texto, un edificio escolar o un cuerpo de materiales de enseñanza, pero esto difícilmente son «prácticas». *Etnográfico* describe un trabajo dentro del campo de la antropología cultural, pero el tema al que este libro se dirige es más amplio que la etnografía.

Si estos términos tienen sus limitaciones, también las tiene *cualitativo*. El término *cualitativo* remite a su opuesto, *cuantitativo*, y supone que la indagación cualitativa no hace uso de la cuantificación. Esto no es así. Para algunos aspectos de la educación, la cuantificación puede ser el método más apropiado de describir lo que se necesita decir. *Cualitativo* también supone que otras formas de indagación —los experimentos científicos, por ejemplo— no tienen nada que ver con cualidades. Nada más lejos de la verdad. Todos los fenómenos empíricos son cualitativos. La diferencia entre «indagación cualitativa» e «investigación cuantitativa» concierne principalmente a las formas de representación que se enfatizan al presentar un cuerpo de trabajo. La diferencia no es que una se dirige a cualidades y la otra no.

Entonces, ¿por qué, teniendo en cuenta estos argumentos, he utilizado el término *cualitativo*? Por tres razones. En primer lugar, *cualitativo* es suficientemente general como para abarcar no sólo la enseñanza y otras formas de la actividad humana, sino también objetos tales como edificios o libros. Las consideraciones cualitativas se tienen en cuenta para componer sonetos, canciones y guiones. Se emplean en enseñanza, en dirigir ejércitos y en la construcción de teorías. Las consideraciones cualitativas se utilizan para contar una historia y para hacer el amor, para mantener una amistad y vender un coche. Resumiendo, el pensamiento cualitativo está ubicado en los asuntos humanos. No es alguna forma exótica de hacer o realizar, sino un aspecto dominante de la vida cotidiana. Por ésta y otras razones es útil.

En segundo lugar, el término *cualitativo* ha establecido un asidero firme en la comunidad de investigadores de la educación. Participa de un universo general del discurso en educación, y creo que es mejor intentar refinar ese discurso, mediante el desarrollo de una aproximación más crítica y analítica a él, que acuñar un nuevo término.

Una tercera razón para usar el término *cualitativo* está relacionada con las artes. Las artes son casos paradigmáticos de inteligencia cualitativa en acción. Las consideraciones cualitativas se pueden emplear para componer las cualidades que constituyen obras de arte. En tanto que estoy convencido de que las cualidades convertidas en arte informan, y en cuanto quiero expresar el potencial de las artes como vehículos reveladores del mundo social, la *indagación cualitativa* me parece tener el toque apropiado.

Unas palabras sobre el término *indagación*. He utilizado *indagación* en lugar de *investigación y evaluación*, porque quisiera incluirlo en la esfera dentro de la cual este libro trata de esforzarse por revelar no sólo las cualidades de las aulas y la escuela, sino también los procesos de enseñanza; la enseñanza es una forma de indagación cualitativa. Además, indagación es un concepto límite entre investigación y evaluación. La investigación y la evaluación son ejemplos de indagación, pero no toda indagación es un ejemplo de investigación o evaluación. Para ampliar la esfera a la que se aplica el pensamiento cualitativo, espero que se reconozcan sus manifestaciones más generales.

Un último comentario sobre la terminología. El enfoque principal de este libro está centrado en tipos particulares de indagación cualitativa llamados conocimiento educativo y crítica educativa. A veces hablaré de indagación cualitativa para hacer una indicación general de sus características. En otras ocasiones me referiré específicamente al conocimiento educativo y a la crítica educativa. Intento plantear tanto las cuestiones generales, como las formas particulares de la indagación cualitativa que han caracterizado mi propio trabajo de los últimos quince años. Desde el contexto de mis escritos, espero que los lectores sean capaces de determinar cuándo el enfoque de mis observaciones es general y cuándo es específico.

La palabra *conocimiento* viene del latín *cognoscere*, conocer. En las artes visuales, conocer depende de la habilidad para ver, no meramente mirar. *Crítica* se refiere al proceso de permitir a otros ver las cualidades que posee una obra de arte. La crítica efectiva funciona como una comadrona de la percepción. La ayuda a nacer, después la refina y la ayuda a ser más aguda. El conocimiento y la crítica se aplican tanto a los fenómenos sociales y educativos como al mundo del arte. Se pueden aplicar a las escuelas, las aulas y la enseñanza, y a la percepción y al análisis de recursos instructivos. Los ejemplos para su aplicación se pueden encontrar en las quince tesis doctorales de filosofía que mis alumnos de la Universidad de Stanford han completado usando el conocimiento y la crítica educativas.

Tanto el conocimiento como la crítica se dirigen a cualidades. Un conocedor puede ser consciente de las cualidades para realizar una crítica útil, aunque no se necesite ser un crítico para ser conocedor. El conocimiento y la crítica también reflejan mi interés por devolver al mundo de la educación estructuras de referencia de las artes y las humanidades. Sin embargo, como términos, tienen rasgos problemáticos, al igual que *cualitativo*.

Conocimiento tiende a evocar algo decadente o de élite. No tengo la intención de que sea así; nadie con mucha perspicacia en algunos dominios —un afinador de pianos, por ejemplo— es un conocedor en ese dominio. La crítica se resiente de su asociación con el negativismo. Desgraciadamente, muchas personas piensan en comentarios negativos cuando oyen o leen la palabra *crítica*. Pero éste no es un significado necesario o intencionado. La crítica de arte, música, literatura, poesía o asuntos sociales no impone una obligación de hacer comentarios despectivos. La crítica puede alabar. Su propósito es ilustrar una situación o un objeto para que se pueda ver o apreciar. Apreciamos tanto las virtudes como los defectos.

Existen muy pocos términos que no arrostren responsabilidades conceptuales con respecto a la manera en que deben interpretarse. Reconozco las responsabilidades potenciales de los términos que he escogido utilizar, pero tengo la esperanza de que los lectores trabajarán con estos términos de la misma manera como yo los he utilizado.

Los títulos de los capítulos de *El ojo ilustrado* sugieren lo que, a mi parecer, está entre las cuestiones principales en indagación cualitativa: generalización, objetividad, ética, la preparación de investigadores cualitativos, validez, etcétera. Estas cuestiones han ocupado mi mente durante las dos últimas décadas, y espero que ocupen también las mentes de mis lectores. No creo en «últimas palabras» en lo que a asuntos humanos se refiere, sólo en mejores conversaciones. Espero que los contenidos de los capítulos ayuden a intensificar las conversaciones de los educadores y a hacer el mundo educativo más rico y complejo.

Este libro se basa en varias premisas, que quisiera hacer explícitas desde el principio. Algunas de esas premisas son más discutibles que otras, pero estoy preparado para defenderlas todas. En realidad, este libro se puede considerar como un argumento en apoyo de cada una de las que a continuación se detallan:

1. Existen múltiples maneras de conocer el mundo: artistas, escritores y bailarines, así como científicos, tienen cosas importantes que decir acerca del mundo.
2. El saber humano es una forma construida por la experiencia y, en consecuencia, un reflejo tanto de la mente como de la naturaleza: el saber se hace, no simplemente se descubre.
3. Las formas a través de las cuales los humanos representan sus concepciones del mundo tienen una influencia primordial sobre lo que son capaces de decir acerca de él.
4. El uso efectivo de cualquier forma a través de la cual se conoce y se representa el mundo requiere el uso de la inteligencia.
5. La elección de una forma a través de la cual se representa el mundo no sólo influye sobre lo que podamos decir, sino también sobre lo que entendemos como experiencia.
6. La indagación educativa será más completa e informativa cuanto más aumentemos el alcance de las maneras mediante las que describimos, interpretamos y evaluamos el mundo educativo.
7. Qué formas particulares de representación se convierten en aceptables para la comunidad de investigadores educativos es más una cuestión política que epistemológica. Las nuevas formas de representación, cuando son aceptadas, requieren nuevas competencias.

Los libros, al igual que las conferencias y las lecciones, a menudo consiguen lo que el autor más o menos intenta. Si tuviera que describir lo que espero que sea mi libro, en primer lugar, espero que establezca las conexiones entre indagación cualitativa y nuestras vidas cotidianas, y sus funciones tanto en la práctica como en los estudios sobre educación. En segundo lugar, espero que amplíe nuestra comprensión de las formas mediante las cuales los humanos conocen el mundo; mi propósito es extender a los asuntos sociales lo que consideramos como modos legítimos de indagación. En tercer lugar, espero que el libro amplíe el ya creciente interés en realizar investigaciones cualitativas en educación y que permita a quienes están interesados en tal tarea hacerlo bien.

En una ponencia que leí en el encuentro de la American Educational Research Association en 1975, titulada «The Perceptive Eye: Toward a Reformation in Educational Evaluation», expresé la esperanza de que algún día se dedicarían publicaciones a la indagación cualitativa y existirían programas en los que personas preparadas realizaran ese tipo de trabajo. Estoy contento de decir que una década después algunas de mis

esperanzas se han visto cumplidas. La School of Education de la Universidad de Stanford tiene ahora una serie de cursos sobre métodos cualitativos para estudiantes de doctorado y, en 1988, se celebró una convención de doctorados en metodología de investigación y evaluación en la cual los métodos cualitativos jugaron un papel central. Por otra parte, desde 1988, este campo tiene una nueva publicación, *The International Journal of Qualitative Studies in Education*. Esto ofrece nuevos testimonios de que los intereses metodológicos en educación se han extendido. Creo que este interés irá en aumento.

Finalmente, y lo que es más importante, espero que *El ojo ilustrado* contribuya a la mejora de la práctica educativa, proporcionándonos una comprensión más plena y compleja sobre cómo son las escuelas y las aulas. Lo veremos.

Capítulo 1

PENSAMIENTO CUALITATIVO Y ENTENDIMIENTO HUMANO

Un pintor coge el sol y lo convierte en una mancha amarilla. Un artista coge una mancha amarilla y la convierte en el sol.

PABLO PICASSO

EL PANORAMA ACTUAL

Casi todo el mundo en Estados Unidos está afectado por la situación de la educación norteamericana. Nos cuenta la prensa que uno de cada cinco jóvenes norteamericanos que sale de la escuela es funcionalmente analfabeto. Nos cuentan las fuerzas armadas que los reclutas tienen que esforzarse mucho para leer los manuales técnicos y los encuentran extremadamente difíciles para operar con los equipos. Nos cuentan las asociaciones de comerciantes que las escuelas no han preparado a los estudiantes para que puedan realizar cálculos simples y que ellas, las empresas, tienen que proporcionar remedio a la educación. Nos cuentan las comisiones federales que el estado de la enseñanza en Norteamérica es muy problemático a menos que mejore; hemos perdido no sólo nuestro margen competitivo, sino también nuestra nación.[1]

Para quienes han trabajado en el campo de la educación desde hace algo más de unos pocos años, estas preocupaciones no son nuevas. Hacia la mitad de los años cincuenta, las escuelas norteamericanas se consideraban un terreno educativo baldío (Bestor, 1985). Al final de los años cincuenta perdimos la carrera espacial con la Unión Soviética, una pérdida que estimuló al Congreso de los Estados Unidos a proporcionar cientos de millones de dólares para la reforma curricular. En los años setenta, lamentamos la bajada de los resultados del Test de Aptitud Es-

1. Las preocupaciones que describo aparecen semanalmente en los periódicos locales y en publicaciones periódicas de los Estados Unidos. Se han publicado docenas de reportajes nacionales que proclaman la desgraciada situación de la educación norteamericana, desde el comienzo de la década de los ochenta. Véanse, por ejemplo, D.I. Commona (1985), *Who Will Teach Our Children?*; L.M. Branscomb (1986), *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*; W.J. Bennett (1986), *First Lessons: A Report on Elementary Education in America*; y L. Alexander (1986), *Time for Results: The Governor's 1991 Report on Education*.

colar (TAE) y nos preocupamos de que el grado de inflación erosionara más nuestros valores. En los años ochenta, vimos a la comunidad de comerciantes intervenir con sus propios medios y la profesión educativa se replanteó la preparación de los profesores.[2]

Las reacciones a estos estados de la cuestión desembocaron en una variedad de formas. Hubo mucha discusión, pero no acción, sobre aumentar el número de días al año que los alumnos pasan en la escuela. De todas formas, cuarenta y un Estados han fortalecido el currículo para incrementar el número de unidades de relleno requeridas para la graduación y diecinueve Estados examinan ahora a los alumnos en busca de una competencia mínima para la graduación (*Digest of Educational Statistics*, 1989).

También el público ha expresado preocupación y ha pedido responsabilidad pública: en muchos Estados se publicaron en la prensa local los resultados evaluados de los exámenes, realizados sobre la base de una escuela por grados. Los niveles de asimilación de contenidos de los alumnos se expusieron para que todos los vieran, generalmente sin interpretación. Cuando los requerimientos legales y el escrutinio público de los resultados de la prueba no son suficientes para aumentar la asimilación de contenidos, se usa el dinero como incentivo. En California, estaba en alza hasta hace poco un plus para el éxito académico como política del Ministerio de Educación.[3] A nivel nacional, el presidente Bush ha propuesto un plan para recompensar a las escuelas destacadas con pagos por sobresaliente.

Quienes tienen una inclinación más académica, fijan la mirada en la investigación. La Office of Education de Estados Unidos, bajo la forma de su secretario de Educación, William Bennett, publicó un folleto titulado *What Works* (1987). Presumiblemente, proporciona a los alumnos formas de investigación para mejorar los resultados escolares. Por los investigadores tenemos noticias de otras maneras de aumentar la asimilación de contenidos de los alumnos. Los profesores se animan a aumentar el tiempo académico en las tareas de sus alumnos (Rosenshine, 1976). Algunos (Slavin, 1983) sugieren cooperativas de aprendizaje, mientras que otros prescriben un proceso en cinco o seis estadios que creen que constituye una enseñanza sobresaliente. En tanto sucede todo esto, los investigadores continúan perseverando en el problema —según parece, intratable— de la mejora escolar, entre titulares de prensa en los cuales se afirma que la educación norteamericana es una vergüenza nacional.

Donde las escuelas universitarias de educación han parecido como demasiado esotéricas y poco prácticas, el hueco ha sido ocupado por las

2. Véase, por ejemplo, el California Business Roundtable Report (1988), *Restructuring California Education: A Design for Public Education in the Twenty-First Century*.

3. Este programa se llama «Cash for CAPS». CAPS se refiere al Programa de Evaluación de California.

organizaciones comerciales, entusiasmadas por ofrecer a los profesores y administradores de escuela una información más útil en cuanto a las técnicas para mejorar casi cualquier aspecto de la práctica que se puede nombrar. Para enseñar mejor está el enfoque Hunter (1982). Para mejorar el currículo está el método Dunn (1978). Para el desarrollo de habilidades mentales está el sistema 4 Mat (McCarthy, 1987). Para mejorar la disciplina en las aulas está el enfoque de la disciplina aversiva. Parece que haya una solución para cada problema, y ya sobran los problemas. Pocas personas parecen estar contentas con el estado global de nuestras escuelas, pero menos todavía parecen saber exactamente qué hacer con ellas.

El enfoque «clásico» para mejorar las escuelas dirige su mirada hacia las universidades para proporcionar el saber de base investigadora que se puede ofrecer a los profesores y a otros profesionales de la educación. El propósito de la investigación es descubrir relaciones de causa y efecto mediante la experimentación o, de no ser posible, mediante estudios correlacionales que expongan relaciones bastante fuertes, que generen la confianza de que ciertas variables se han relacionado consistentemente con otras y que la manipulación de una de ellas puede inducir cambios en las otras. Gran parte de la investigación educativa se establece sobre la suposición de que el saber, obtenido como el resultado de un estudio cuidadoso, puede llevarse a los educadores a través de las ofertas de los cursos universitarios, los programas de perfeccionamiento, las publicaciones, las conferencias, y el equivalente educativo de los trabajadores de extensión agrícola: las personas que saben y pueden llevar el mensaje a otros. El enfoque clásico ha tardado mucho en caer.[4]

Aunque creo que la investigación «básica» en educación puede ser importante, el mundo educativo ha cambiado durante la pasada década, más o menos, y se han cuestionado los supuestos convencionales sobre investigación y el papel de los investigadores en la mejora de la enseñanza. Un resultado es la revolución que se ha conocido como indagación cualitativa.

No parece especialmente revolucionario decir que es importante intentar entender cómo funcionan los profesores y las aulas antes de re-

4. La utilización del saber generado por una investigación básica en educación, a menudo se ha comparado con la manera en la que los granjeros recibían información de los trabajadores de extensiones agrarias, que habían recibido la información de investigadores de base. La idea es que los investigadores de base en educación transmitirían sus hallazgos a los trabajadores extensivos en educación, quienes, a su vez, informarían de las conclusiones de la investigación a los profesores que trabajan en los programas de perfeccionamiento. Esta manera de utilizar la investigación subestima significativamente las diferencias entre la agricultura y la educación, y coloca a los profesores en un papel pasivo, receptivo. Para una visión crítica de tales procedimientos y las suposiciones sobre las que se asientan, véase H. Broudy (1976), «The Search for a Science of Education».

partir recomendaciones para el cambio. Sin embargo, gran parte de lo que se ha sugerido a los profesores y administradores de escuela se ha propuesto de forma independiente del contexto y, a menudo, por personas que desconocían las prácticas que intentaban mejorar. Si la indagación cualitativa en educación trata de algo, es sobre cómo intentar comprender lo que los profesores y los niños hacen en los grupos en los que trabajan. Para alcanzar este propósito —y existen otros propósitos igualmente importantes para la indagación cualitativa— es necesario «prestar atención» a las escuelas y las aulas por las que nos preocupamos, observarlas y utilizar lo que vemos como fuente de interpretación y valoración. ¿Por qué, por ejemplo, asumimos que el éxito educativo se fomentará por la ampliación del año escolar, especialmente cuando los que quieren ampliarlo se quejan de que las escuelas concretas no son lugares buenos para que estén los niños? ¿Por qué creemos que destinar mucho tiempo a las tareas es una virtud educativa? ¿No depende de la clase de tareas en que estén ocupados los alumnos? Y si los alumnos estuvieran ocupados en soñar despiertos o en encontrar cosas más interesantes en que pensar, en lugar de ocuparse de lo que está ocurriendo en las aulas, ¿no sería tal conducta un testimonio de su buen juicio? ¿Por qué creemos que elevar los estándares será probablemente útil para fomentar el éxito educativo, o que impartir más matemáticas o ciencia mejorará la educación de los alumnos? ¿Qué tipo de matemáticas? ¿Qué tipo de ciencia? ¿Qué costes de oportunidad se pagan? Pedimos a los profesores que asuman más y más responsabilidades cada año: hace pocos años fue una clarificación de los valores, después una educación familiar, y hoy en día, educación sobre el sida. ¿Es realista esperar más de los profesores sin reducir sus responsabilidades en otras áreas, o es que los profesores tienen demasiado poco que enseñar?[5]

Preguntas como éstas no se responden examinando nuevos métodos de instrucción o escrutando resultados de exámenes exitosos. Requieren una intimidad con lo que ocurre en las escuelas. La enseñanza necesita ser «conocida» en el sentido bíblico del Antiguo Testamento: en directo, en contacto íntimo.

Los resultados de un contacto como éste pueden decirnos mucho de lo que necesitamos saber sobre las escuelas concretas y sobre el trabajo en las aulas. Los estudios de casos individuales se pueden generalizar;

5. Uno de los rasgos preocupantes en el ámbito educativo es la rapidez con que vienen y van las ideas sobre las formas de mejorar la práctica. Parece que cada tres o cuatro años se encuentra una nueva «solución» para estos problemas educativos, aparentemente no tratados con anterioridad. Cuando aparecen estas panaceas se espera que los profesores sigan la nueva pista. De vez en cuando, los profesores veteranos aprenden a ignorar y capear las nuevas modas, y continúan actuando en gran medida como lo han venido haciendo siempre. Al apostar poco por lo que se les ofrece y al haber obtenido poco éxito con lo que se les ofreció en el pasado, han aprendido que la resistencia pasiva es una manera efectiva de enfrentarse a los caprichos cambiantes de la educación.

ésta es una idea que discutiré en el capítulo 8. Además, el estudio cualitativo de aulas *concretas* y profesores *concretos* en escuelas *concretas* hace posible proporcionar una retroalimentación a los profesores, que es fundamentalmente diferente a la clase de información que ellos reciben en los programas educativos de perfeccionamiento o a través de las publicaciones periódicas.

Los programas de perfeccionamiento suelen impartirlos individuos que tienen algo que decir acerca del currículo, del proceso de enseñanza o de la organización de las aulas, pero que no tienen observaciones actuales de la enseñanza de los profesores con quienes hablan. Como resultado, aconsejan, en general, que no se pueden tener en cuenta los puntos fuertes concretos y las debilidades de cada uno de los profesores a los que se dirigen. Esto es como si la rica pero tacaña propietaria de un equipo de baloncesto, intentando ahorrar algún dinero, contratara a un entrenador a razón de un día al mes. El equipo vería al entrenador un día al mes y el entrenador daría sus consejos sin haber visto jugar al equipo. Los programas de perfeccionamiento rara vez se imparten tan a menudo como una vez al mes, y en pocos programas de este tipo los instructores son personas que hayan observado a los profesores en acción. Los instructores necesitarán ser clarividentes para saber qué consejos serán los apropiados para cada profesor.[6]

La indagación cualitativa —en este caso, el estudio de escuelas o aulas— puede proporcionar la doble ventaja de aprender sobre escuelas y aulas, de una manera que sea útil para comprender otras escuelas y aulas, y aprender sobre aulas concretas y profesores concretos de una forma que sea beneficioso para ellos mismos. Los inicios de un trabajo de este tipo en las escuelas se remontan a Matthew Arnold (1968), el inspector de escuela inglés que escribió, con una intuición brillante, acerca de las escuelas del siglo XIX en Inglaterra. El tipo de trabajo que Arnold llevó a cabo ha sido continuado como una moda ejemplar por Her Majesty's Inspectors (HMI), un grupo de inspectores de escuela británicos de élite, auspiciados nada menos que por la reina, para observar las escuelas y profesores e informar a la reina y al Ministerio de Educación y Ciencia británico sobre sus puntos fuertes y debilidades. En Norteamérica, lo más parecido al HMI son los asesores de temario y los inspectores de escuela del condado, pero su expediente no es tan impresio-

6. El reciente resurgimiento del interés por la *investigación activa*, la idea de que los profesores pueden darse a sí mismos la oportunidad de definir los problemas de la investigación e intentar encargarse de ellos, está entre las ideas recientes más prometedoras en relación con la mejora escolar. Para que esto tenga éxito, desde mi punto de vista, será preciso diversificar el papel del profesor, de tal manera que los profesores interesados en este tipo de trabajo tengan la oportunidad, como parte de su normal trabajo diario, de dedicarse a estas actividades. Estas ocupaciones no se pueden llevar a cabo con efectividad si se añaden a una carga de enseñanza que ya es pesada. Para una perspicaz exposición sobre este tema, véase J.M. Atkin (1989), «Can Educational Research Keep Pace with Education Reform?».

nante. Los modelos norteamericanos de supervisión encuentran sus raíces en el mundo industrial. El culto a la eficacia, como nos recuerda Callahan (1962), fue un esfuerzo temprano de Norteamérica para reducir la enseñanza a una rutina práctica. La tarea del supervisor, como la de un jefe de producción en cadena, es controlar que el trabajo se haga bien, y esto se supone que es así cuando se hace de acuerdo con las especificaciones. El tiempo y el avance del estudio se convierten en los métodos mediante los cuales se incrementa la productividad escolar; hasta se creyó que se optimizaría la eficiencia de los trabajadores (profesores) eliminando el avance desperdiciado.

Hemos recorrido un largo camino desde la orientación tiempo-y-avance que caracterizó gran parte de la educación norteamericana durante las dos primeras décadas del siglo XX. El legado de este período fue una concepción hiperracionalizada de la enseñanza, vista como una especie de máquina educativa que puede hacerse más productiva mediante la investigación y la gestión científica. Encontrar el mejor método ha sido una aspiración mantenida durante mucho tiempo, tanto por los enseñantes como por los investigadores de la educación.[7]

El tipo de trabajo que Matthew Arnold realizó en Inglaterra no ha tenido su análogo en Estados Unidos. Nuestra tradición investigadora está más por mantener el taylorismo, la gestión científica sobre la conducta humana, que por mantener las orientaciones interpretativas o cualitativas para mejorar la enseñanza. Pero a mediados de los años sesenta la situación comenzó a cambiar.

Aunque Willard Waller, un sociólogo norteamericano, estudió las escuelas de los años treinta (1932), su trabajo, al igual que los de otros sociólogos como Lynd (1937), no llamó la atención de los investigadores educativos. La tradición investigadora norteamericana en educación surge a partir del trabajo de Edward L. Thorndike. Es específico, se centra en los individuos y se interesa por la enseñanza y la formación de la conducta. Se orienta más hacia el control y menos hacia la interpretación.

En los años sesenta se publicó *Life in Classrooms* (1968) de Philip Jackson. Jackson había dedicado un año a observar las clases del Laboratory School de la Universidad de Chicago, la misma escuela que John Dewey había fundado en 1896. El resultado de las observaciones de Jackson fue un libro libro lleno de perspicacia y compuesto artísticamente, que se recuerda más por sus metáforas e intuiciones que por la reverencia hacia los datos cuantitativos que ofrece en la segunda mitad del libro.

7. Para una clarificadora exposición sobre los esfuerzos de los educadores estadounidenses para crear un sistema uniforme y efectivo, véase D. Tyack (1974), *The One Best System*. También es relevante para este tema en general L. Cuban (1988), *The Managerial Imperative*.

Al libro de Jackson le siguió pronto el *Complexities of an Urban Classroom* (1968) de Louis Smith y William Geoffrey. Smith, al igual que Jackson, se había formado como psicólogo, y era uno de los más duros, y Geoffrey era el profesor de la clase donde se realizó el estudio. Tanto *Life in Classrooms* como *Complexities of an Urban Classroom* fueron estudios muy importantes, no sólo —quizás ni siquiera principalmente— por sus intuiciones, aunque éstas fueran significativas, sino también por su método: introducirse en la escuela y procurar ver lo que había. Smith continuó su estudio con *Anatomy of Educational Innovations* (1971). Paulatinamente, otros empezaron a reflexionar sobre la educación y desarollaron trabajos basándose en sus observaciones. Aunque algunos de los trabajos más importantes de los años cincuenta y sesenta sobre la educación se realizaron dentro del academicismo educativo, muchos de ellos estaban firmados por personas que no tenían posiciones fuertes en el ámbito de la erudición educativa, pero, sin embargo, tenían comentarios importantes que hacer. Me refiero, por ejemplo, a Paul Goodman, cuyo *Growing up Absurd* (1960) es un informe mordaz e incisivo sobre la generación Eisenhower, con su meta de poseer dos coches en cada garaje, dos pollos en cada cazuela y una casa en los barrios residenciales. Después, en *Compulsory Miseducation* (1966), Paul Goodman habló sobre el papel de la escuela en la disminución de la inteligencia; y en *Death at an Early Age* (1968), Jonathan Kozol pintó un retrato especialmente conmovedor de las ignonimias e injusticias infligidas a niños pequeños negros en la ciudadela académica de Estados Unidos: la ciudad de Boston.

Los autores de estos libros no hicieron esfuerzos para ser conscientemente respetables como estudiosos. En realidad, creo que muchos estudiosos educativos rechazarían sus trabajos, en la actualidad, calificándolos de «románticos» e insuficientemente «rigurosos». Sin embargo, creo que lo que aquellos autores tenían que decir era, a menudo, auténtico y «correcto». Por supuesto, ellos habían estudiado mucho. Lo que todos esos trabajos exponían era otra forma de intentar comprender el mundo de la educación, o, si no el *mundo* de la educación, una pequeña parte de él. A medida que esta perspectiva empezó a desarrollarse, las cuestiones metodológicas comenzaron a acechar. Realmente, ¿se puede considerar *Death at an Early Age* como una *investigación*? ¿Cómo se puede probar la validez de un trabajo como éste? ¿Cómo se puede juzgar su fiabilidad? ¿Cómo se considerará su subjetividad? Después de todo, ¿puede la investigación ser un asunto de opinión y ser la opinión lo mismo que el saber?

Una lectura atenta del *Educational Researcher*, el órgano interno de la American Educational Research Association (AERA), revela los principales rasgos de la controversia. ¿Son realmente diferentes por naturaleza la investigación y la evaluación cualitativas de la investigación que se caracteriza por ser convencional o cuantitativa? ¿Se pueden derivar las generalizaciones del estudio de casos individuales? ¿Da esto sentido

a la distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa? Las respuestas a estas preguntas difieren mucho.[8] Smith y Heshusius (1986) se preocuparon por clausurar las conversaciones en un esfuerzo por aminorar las diferencias. En un artículo publicado en 1982 (Eisner, 1982), expuse que la diferencia entre la investigación convencional y lo que se ha llamado investigación cualitativa es una diferencia entre hacer arte y hacer ciencia. Phillips (1987) cree que el término *saber* debería limitarse a los productos de la ciencia y que el *saber artístico* es un *oxymoron*. Lincoln y Guba (1989) creen que la «lucha» por la legitimidad es una batalla entre los paradigmas en competencia, y que el bando que ha dominado el campo de la educación desde principios de siglo no es sólo en gran medida irrelevante para los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, sino que ha ocasionado más problemas de los que ha resuelto. Sin embargo, Miles y Huberman (1984) han realizado un esfuerzo valioso al intentar manejar los datos cualitativos «rigurosamente» —a su entender—, de manera que los resultados de un trabajo así puedan ser de confianza.

El debate sobre estas cuestiones continúa, mientras cada vez hay más estudiosos en el campo de la educación que se sienten atraídos por los tipos de entendimiento que produce la indagación cualitativa.

Connelly y Clandinin (1988), por ejemplo, hacen uso extensivo de los relatos de los profesores para comprender la experiencia de los propios profesores, mientras ellos planifican los currículos y se ocupan de enseñar. Estos relatos son materiales cualitativos a través de los cuales Connelly y Clandinin tienen acceso al cáracter de la experiencia de los profesores, que ellos revelan a través de sus narraciones. El interés por la experiencia, en términos que son en gran parte fenomenológicos, se encuentra en el trabajo de Pinar (1988) y en la dirección que ha proporcionado para reconceptualizar la teoría del currículo. Otros estudiosos, como Maxine Greene (1988) y Madeleine Grumet (1988), han demostrado gran interés por los aspectos cualitativos de la práctica educativa, especialmente en sus rasgos fenomenológicos.

No debería sorprender que los esfuerzos iniciales por legitimar la indagación cualitativa, dentro de la comunidad investigadora en educación norteamericana, identifiquen tal indagación con etnografía. La antropología cultural, de la que la etnografía es una parte, es, después de todo, un miembro de la familia de las ciencias sociales, como la psicología o la sociología. Tiene una tradición investigadora y se interesa por el trabajo de campo. Además, los investigadores no necesitan renunciar a sus declaraciones para hacer ciencia si su trabajo es antropológico. Aunque estudiosos en educación antropológicamente cualificados, como Harry Wolcott (1975), señalaron que la mayor parte de lo que pasa en la

8. Para ejemplos de estos debates, véase E.W. Eisner y A. Peshkin (1990), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*.

etnografía educativa en el presente no es antropológico, todavía se apela a la etnografía como modelo.

Creo que existe otro factor que ha apoyado la vuelta de la antropología a la educación: está expuesto en un clásico artículo escrito por uno de los antropólogos más importantes de Estados Unidos, Clifford Geertz (1973). La «descripción gruesa» de Geertz se centra en la naturaleza del método y los propósitos de la etnografía. El propio Geertz, que está influido por estetas como Susanne Langer, llama la atención sobre la cuestión del positivismo ordenado, que ha influido de manera significativa en su propio campo. La descripción gruesa es un intento de interpretar, de hacer aflorar desde debajo de la superficie el aspecto más enigmático de la condición humana: la construcción del significado. Los conductistas, así como los positivistas, no estaban muy interesados en el significado. A sus ojos, el problema consistía en entender cómo conseguir que las personas realizasen tareas concretas. Las teorías del refuerzo y el condicionamiento operante se desarrollaron ampliamente en laboratorios —a menudo con animales— y se aplicaron a las escuelas, donde, dado el modelo industrial que hemos estado utilizando, parecían no sólo admisibles, sino apropiadas. Geertz se interesa por las cuestiones más profundas; de hecho, muchos de sus intereses están en consonancia con los propósitos del Paul Goodman, John Holt y Jonathan Kozol. Los cuatro se interesan por el tipo de significado que las personas dan a sus vidas. Una lectura en profundidad del lingüísticamente elegante y conceptualmente perspicaz capítulo de Geertz sobre la descripción gruesa ayuda a promover el tipo de investigación que empezó a surgir en los años setenta.

Sugería al principio que el movimiento hacía la etnografía, como vía para hacer investigación cualitativa legítima en educación, es comprensible. Como parte de las ciencias sociales, la etnografía es un miembro de la misma familia. Pero la investigación cualitativa y, más en general, la indagación cualitativa, están muy lejos de la etnografía. Los científicos políticos, los historiadores, los sociólogos y los psicólogos clínicos también utilizan la indagación cualitativa. En realidad, la indagación cualitativa influye en los hechos cotidianos de la vida diaria. La indagación cualitativa, y más en general el pensamiento cualitativo, no es una forma de actividad exótica reservada a personas con un talento especial o que están correctamente iniciadas en formas especiales de antropología cultural. Se extiende por nuestros juicios diarios y proporciona las bases para nuestras decisiones más importantes: a quién elige uno como compañero, dónde elige uno vivir, el tipo de carrera que uno quiere ejercer, cómo se relaciona uno con la familia y los amigos. Tales decisiones están guiadas por consideraciones cualitativas. Los ritos y rituales de las iglesias y sinagogas, las celebraciones públicas en las que participamos, la manera en que preparamos la mesa para nuestros amigos y familiares son, en realidad, resultados de la indagación cualitativa.

Las raíces de tales ideas se pueden encontrar en uno de los últimos y principales trabajos de John Dewey. Dewey tenía 74 años cuando fue invitado por la Universidad de Harvard para participar en una serie de conferencias públicas. El tema que eligió fue el arte, y el libro del que aquellas conferencias fueron origen es *Art as Experience* (1934). Aunque ésta, que es la última de sus principales obras, está casi abandonada en las escuelas de educación, proporciona, sin embargo, una perspectiva de la mente, el significado y el método que podría servir perfectamente a quienes estén, como yo, interesados en ampliar las maneras en las que pensamos acerca de la indagación. Para Dewey, el arte no se limita a los objetos que se colocan en los museos, o a las representaciones que se celebran en las salas de conciertos. De hecho, los conceptos esotéricos a menudo interfieren, en su opinión, en nuestras apreciaciones de los papeles extensivos en nuestra vida cotidiana. Dewey nos recuerda que el arte es fundamentalmente una cualidad especial de la experiencia, y que el proceso mediante el cual se vive depende del uso del pensamiento cualitativo. Este modo de pensamiento constituye uno de los caminos por los cuales se manifiesta la inteligencia humana. Dewey escribe:

> Cualquier idea que ignora el papel necesario de la inteligencia en la producción de las obras de arte se basa en la identificación del pensamiento con el uso de un tipo especial de material: signos verbales y palabras. Sin embargo, pensar en términos de relaciones de cualidades es una exigencia tan severa para el pensamiento como el pensar en términos de símbolos verbales y matemáticos. En realidad, desde que se manipulan fácilmente las palabras por vías mecánicas, la producción de una obra de genuino arte exige probablemente más inteligencia de la que pone en práctica el, así llamado, pensamiento que circula entre los que se enorgullecen de ser «intelectuales» (pág. 46).

Lo que enseña Dewey es que el arte es descendiente de la inteligencia humana, que no se limita a los objetos de los museos, que penetra en nuestra vida cotidiana y que la habilidad de poseer la forma de la experiencia que Dewey llama «arte» es algo que la cultura en general y las escuelas en particular pueden fomentar.[9] Condiciones análogas se aplican a la indagación cualitativa en educación: la indagación cualitativa no se limita a lo que las revistas de investigación publican normalmente, es

9. Hay una tendencia general entre personas legas, e incluso entre algunos educadores, que relacionan la realización en arte con algo distinto al resultado del pensamiento. La asociación del arte con una emoción ha sido tan fuerte que, a menudo, se ve el arte como la ramificación de las emociones, y las emociones se han considerado como la antítesis del pensamiento. El temprano reconocimiento del carácter inteligente del pensamiento artístico, llevado a cabo por Dewey, sirve como precursor de algunos de los puntos de vista cotidianos relacionados con variados tipos de inteligencia humana. Véase, por ejemplo, J. Dewey (1931), «Qualitative Thought», en *Philosophy and Civilization*.

un producto de la inteligencia, y la habilidad para realizar tal indagación se puede promover mediante la educación.

Defender, como he hecho, que el pensamiento cualitativo penetra en nuestra vida diaria es hacer una afirmación. El problema al que debo enfrentarme, y al cual mis lectores deben atender, está relacionado con la comprensión de dónde y cuándo ocurre esto. Limitar la indagación cualitativa a conducir la investigación o evaluación es olvidar el papel fundamental que juega en la generación de conciencia. Dado que este punto es tan central en mi tesis, debo ilustrar su presencia en los aspectos prosaicos y profundos de nuestras vidas. Para emprender este viaje debemos empezar por la experiencia.

Experiencia como transacción y realización

La experiencia tiene su génesis en nuestra transacción con las cualidades que constituyen nuestro entorno. Entiendo por cualidades esos rasgos de nuestro entorno que podemos experimentar a través de nuestros sentidos. Mucho antes de que seamos capaces de asignar palabras a esas cualidades que llamamos azul, caliente, alto, ruidoso o espinoso, las experimentamos en su estado anónimo. En función de lo intacto que esté nuestro sistema sensorial seremos capaces de percibir la multitud de cualidades, dentro de nuestras capacidades.

Nuestra capacidad de experimentar cualidades, desde cierta perspectiva, está ya bien desarrollada cuando llegamos al mundo. De hecho, los fetos bien desarrollados son sensibles a los sonidos y pueden experimentar el movimiento antes de nacer.[10] Conforme maduran los niños, sus sistemas sensoriales se diferencian cada vez más. Como resultado, son capaces de experimentar más y más aspectos de su entorno.[11] En realidad, la experiencia —nuestra conciencia de algunos aspectos del mundo— es una realización y, a mi entender, es una realización cognitiva. *Aprendemos* a ver, o al menos aprendemos a ver aquellos aspectos del mundo sutiles y complejos. Cuando pensamos en las personas, consideramos que los expertos en algún campo —un radiólogo examinando con rayos X, un gemólogo inspeccionando un diamante, un director dirigiendo una orquesta, un psicólogo clínico escuchando a un cliente— es obvio que oyen y ven más que nosotros. También saben más sobre la historia y antecedentes de los objetos y personas que atienden, pero, antes de que ellos pudieran descubrir esas cuestiones, han tenido que in-

10. El buen desarrollo de la sensibilidad del feto a los estímulos sensoriales se discute con detalle en M.C. Robeck (1978), *Infants and Children: Their Development and Learning*.

11. En particular, los psicólogos de la Gestalt han enfatizado el proceso de la diferenciación perceptiva, un proceso mediante el cual se perciben cada vez más las sutiles distinciones entre los cualidades del mundo. Véase, por ejemplo, el trabajo de R. Arnheim (1954), *Art and Visual Perception*.

teresarse por sus cualidades. La incapacidad para experimentar estas cualidades no deja terreno para una reflexión más profunda. Sólo podemos calcular e interpretar lo que podemos experimentar. Al nivel más sofisticado llamamos a estas personas «expertos», un concepto central en este libro.

Otra consideración en cuanto a la percepción de las cualidades. A menudo tendemos a experimentar cualidades como objetos etiquetados: «árbol», «silla», «aula», «profesor», etcétera. Esto sucede porque nos movemos instantáneamente desde las cualidades que somos capaces de ver hacia su clasificación y etiquetaje. Establecemos categorías. Desde luego, establecer categorías es útil: por las categorías conocemos las «especies» de nuestra experiencia. Pero establecer categorías también puede ser un estorbo cuando extingue el derecho de redimir, como normalmente hace, la exploración de cualidades que constituyen *este* aula, *ese* estudiante, *esta* escuela en particular. Si nuestra experiencia perceptiva fracasa por la clasificación, nuestra experiencia se atenúa; no experimentamos todo lo que podemos. Dewey (1934) distingue dos modos de atención. Llama *reconocimiento* al proceso de establecer categorías y *percepción* al proceso de exploración visual. El arte, como la ciencia, es una de las herramientas que utilizamos para ayudarnos a mantener viva nuestra percepción.

Los aspectos cualitativos de la experiencia no sólo están sujetos a prestar atención a las cualidades de afuera, sino que también se manifiestan en las cosas que hacemos y realizamos. Los pintores realizan juicios cualitativos acerca de lo que ellos crean sobre el lienzo, los compositores piensan cualitativamente cómo su indagación musical genera esos sonidos diseñados que culminan en una partitura musical, los coreógrafos diseñan bailes pensando en términos de espacio y movimiento. Aunque las manifestaciones del pensamiento cualitativo investigan su apoteosis en las bellas artes, sus raíces están, creo, en las tareas corrientes de la vida diaria.

Consideremos la creación de una ensalada. Las ensaladas se dan tópicamente por sentado: entiendo que no son locuciones comunes que alguien *crea* una ensalada o que puede ser creativo al hacer una ensalada. Muchas ensaladas se conocen a partir de estereotipos culturales: otras ensaladas que hemos conocido. De hecho, las posibilidades son infinitas. En nuestra imaginación podemos visualizar nuevas sabrosas posibilidades, podemos imaginar lo que puede ser, pero aún no es. También podemos considerar los ingredientes que tenemos a mano y los que podemos adquirir. Dentro de la interacción de imaginación y realidad nos ponemos a trabajar. Las opciones disponibles son múltiples. No sólo podemos decidir qué utilizar, sino también cómo preparar lo que hemos decidido utilizar. ¿Cómo cortaremos los vegetales? ¿Qué proporción de cada ingrediente añadiremos? ¿Cómo dispondremos los ingredientes —mezclados, por capas, en filas sobre una bandeja plana—? ¿Y el aliño —qué tipo, cuánto, servido directamente sobre los vegetales o aparte—? Cada imagen sobre lo deseable requiere una atención, una reflexión y una especulación sobre las cualidades de las potenciales ensaladas alternativas. La ensalada común no es ahora simplemente el producto de una receta conocida, sino un intento de invención creativa para deleitar nuestros sentidos: gusto, vista, tacto y olfato. Percibimos e imaginamos, comparamos y contrastamos. Estimamos el tiempo y coste de cada alternativa. Actuamos, controlamos y calculamos. Al final, nuestra ensalada refleja nuestras ambiciones culinarias, el grado en que nuestra destreza hace nuestras ambiciones realizables, y el alcance hasta donde nuestra imaginación y nuestra sensibilidad nos permiten innovar y controlar lo que hemos hecho. De esta manera, nuestra humilde ensalada puede ejemplificar la solución del problema de las cualidades sofisticadas. Las cualidades de lo que hemos hecho reflejan el alcance de lo que hemos conseguido.

Las ensaladas son cosas que uno hace y requieren poner atención sobre las cualidades. Otra de estas «cosas» es una conversación, y la conversación está más cerca de la enseñanza. Ser competente en el arte de conversar significa saber cuándo pararse y qué hay que enfatizar cuando hablamos, saber cómo oír lo que se escucha, y ver la expresión del cuerpo, la voz y el gesto. Requiere poner especial atención a las distintas señales cualitativas que las personas nos proporcionan y, a su vez, ser capaces de expresar en términos similares estas cualidades que mantienen la conversación viva e interesante.

El buen conversador —y el buen profesor— sabe cómo experimentar y reacciona a una amplia colección de significados, muchos de ellos no verbales. Después de todo, casi cualquier frase —como «¿Cómo lo has hecho?»— puede conllevar una amplísima colección de significados dependiendo de las palabras que se enfaticen. El énfasis es un aspecto del control de las cualidades. «*¿Cómo* lo has hecho?» «¿Cómo *lo* has hecho?» «¿Cómo lo *has* hecho?» «¿Cómo lo has *hecho*?» Cualquier transcripción escrita de un discurso en una clase que omita tal énfasis es como no informar. Sólo una parte del significado de cualquier conjunto de palabras reside en su, así llamado, sentido literal. Comprender qué funciona en las escuelas y aulas requiere sensibilidad hacia cómo se dice y se hace algo, no sólo a qué se dice y hace. En realidad, el qué depende del cómo.

Los más diestros en el tratamiento cualitativo del lenguaje son los escritores. Cuando su habilidad es grande, nos proporcionan material y nos ayudan a comprender, paradójicamente, lo que las palabras no pueden explicar. Consideremos las palabras de Elie Wiesel. Siendo un niño durante la Segunda Guerra Mundial, Wiesel (1969, 1970, 1972, 1978) pasó cuatro años de su vida en Buchenwald, un campo de exterminio nazi, en el cual dos millones de personas fueron gaseadas de manera sistemática hasta morir, y sus cadáveres quemados en hornos. ¿Cómo llegaremos a conocer estos hechos? Pertenecen al pasado. ¿Cómo rememoraremos —o podremos rememorar— lo que experimentaron quienes

se encontraban allí? ¿A través de qué signos podremos participar, aunque sea de manera indirecta, de su realidad y de esta manera saber, siempre vagamente, qué sintieron? Las palabras de Elie Wiesel contienen algo que enseñar a quienes estamos interesados en la descripción cualitativa en las escuelas y otras instituciones. Prestemos atención a lo que escribe Wiesel:

> Nunca olvidaré esa noche, la primera noche en el campo, la que ha convertido mi vida en una larga noche, siete veces maldita y siete veces sellada. Nunca olvidaré ese humo. Nunca olvidaré las caritas de los niños, cuyos cuerpos vi convertidos en volutas de humo bajo un silencioso cielo azul.
>
> Nunca olvidaré esas llamas que consumían para siempre mi fe.
>
> Nunca olvidaré el silencio nocturno que me privó, para la eternidad, del deseo de vivir. Nunca olvidaré esos momentos en los que yo asesiné a mi Dios y mi alma, y convertí mis sueños en polvo. Nunca olvidaré esas cosas, ni siquiera si estoy condenado a vivir tanto como el propio Dios. Nunca.
>
> Los barracones que hicimos para meternos eran muy largos. En el techo había algunos tragaluces teñidos de azul. La antesala del infierno debe ser como esto. ¡Demasiados hombres locos, demasiados gritos, demasiada brutalidad bestial!
>
> Había docenas de prisioneros para recibirnos, con porras en las manos, arremetiendo contra cualquier parte, contra cualquier persona, sin razón. Órdenes:
>
> «¡Desnudaos! ¡Rápido! ¡Los! Conservad sólo en las manos los cinturones y los zapatos...»
>
> Teníamos que arrojar la ropa al fondo de los barracones. Ya había allí un gran montón. Trajes nuevos y viejos, abrigos rasgados, andrajos. Para nosotros esto era la verdadera igualdad: la desnudez. Tiritando por el frío.
>
> Algunos oficiales de las SS se paseaban por la habitación, buscando hombres fuertes. Si estaban interesados, ¿quizá convendría hacerse pasar por robusto? Mi padre pensó lo contrario. Era mejor no atraer su atención. Nuestro destino sería, entonces, el mismo que el de los otros. (Después llegamos a comprender que hizo lo correcto. Quienes fueron seleccionados ese día, fueron alistados en el Sonder-Kommando, la unidad que trabajaba en los crematorios. Bela Katz —hijo de un tendero importante de nuestra ciudad— había llegado a Birkenau con el primer transporte, una semana antes que nosotros. Cuando se enteró de nuestra llegada, se acercó hasta nosotros para darnos su palabra de que, habiendo sido elegido por su fuerza, tuvo que echar el cuerpo de su padre en el horno crematorio.)
>
> Los golpes continuaban lloviendo sobre nosotros.
>
> «¡Al barbero!»
>
> Con el cinturón y los zapatos en la mano, me dejé arrastrar hasta los barberos. Nos cortaban el pelo con maquinillas y nos afeitaban todo el pelo del cuerpo. El mismo pensamiento zumbaba todo el tiempo en mi cabeza: que no me separasen de mi padre.
>
> Libres de las manos de los barberos, empezamos a vagar con la multitud, encontrando a amigos y conocidos. Estos encuentros nos llenaban de alegría —sí, alegría—: «¡Gracias a Dios! ¡Estás vivo todavía!».
>
> Pero otros estaban llorando. Utilizaban todas las fuerzas que les quedaban para llorar ¿Por qué se dejaron llevar aquí? ¿Por qué no podían haber muerto en sus camas? Los sollozos ahogaban sus voces.
>
> De repente alguien lanzó sus brazos alrededor de mi cuello en un abrazo: Yechiel, el hermano del rabino de Sighet. Estaba sollozando amargamente. Me pareció que estaba llorando de alegría por continuar con vida (Wiesel, 1969, págs. 44-46).

En estos pocos párrafos, Wiesel crea un texto que nos permite visualizar y sentir la desesperación que caracterizó su llegada a Buchenwald. La frase «nunca olvidaré...», repetida siete veces, crea una cadencia que confiere al término «nunca» un sentido interminable, una recapitulación enfática diseñada para realzar la intensidad de un ya intenso momento. A través del ritmo del lenguaje, la imagen de los barracones y la desnudez de sus cuerpos, la vulnerabilidad de los prisioneros se hace palpable. La cadencia, la imagen y el *tratamiento*, en estos pocos párrafos graba, mantiene y proporciona las imágenes a través de las cuales podemos, de manera indirecta, sentirnos afectados por la escena. Lo que tenemos aquí es un tipo de retrato, pintado en un texto, que genera la poderosa imagen visual de una pesadilla.

La creación de un retrato así depende de la habilidad del escritor para experimentar las cualidades del lugar, conceptualizar sus relaciones, experimentar las furtivas cualidades dominantes que permiten esas relaciones, y, lo que no es menos importante, imaginarlas e interpretarlas a través del texto. El episodio, como vivido, ha pasado; el texto, como escrito, vive. De esta manera lo cualitativo se utiliza en dos sentidos. El primero es la habilidad de experimentar un estado particular de los hechos; comprender cómo fueron. El segundo es su representación, en el caso de Wiesel, a través del texto.

Puede parecer extraño estar leyendo un libro sobre indagación cualitativa y educación, en el cual los primeros temas que llaman la atención son una ensalada y un campo de exterminio puesto en funcionamiento por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial. Tengo dos razones para utilizar estos ejemplos. La primera es que quisiera mostrar que los escritores que intentan ofrecer a sus lectores la posibilidad de sentirse afectados por un acontecimiento, aunque sea tan repugnante como un campo de exterminio, pueden de alguna manera crear un texto que haga posible la participación indirecta. La experiencia del campo y la forma del texto deben tener alguna congruencia experimental. En segundo lugar, como indicaba antes, quisiera mostrar que las consideraciones cualitativas en asuntos humanos no se limitan ni a lo horrendo ni a lo exótico. Son una parte ubicua de la vida y se manifiestan allí donde experimentamos las cualidades del entorno, aunque sea algo

tan simple como una ensalada. Las cualidades son cualidades para la experiencia. La experiencia es lo que alcanzamos mientras conocemos esas cualidades. A través de la indagación cualitativa, la aprehensión inteligente del mundo cualitativo, *obtenemos sentido*.

Rasgos de la indagación cualitativa

Hasta ahora mi exposición ha explorado una serie de cuestiones. Esto puede ser práctico, creo, para destilar y recapitular las más importantes de ellas y, con posterioridad, indicar específicamente qué significa investigación cualitativa en el contexto de la educación.

En primer lugar, nuestro sistema sensorial es el instrumento mediante el cual experimentamos las cualidades que constituyen el entorno en que vivimos. Para que se obtenga la experimentación, las cualidades deben estar presentes, ya sea en el ambiente o a través de una imaginación activa.

En segundo lugar, la capacidad de experimentar cualidades requiere algo más que su presencia. La experiencia es una forma de la realización humana y, como tal, depende de una actuación de la mente; la experiencia cualitativa depende de las formas cualitativas de la indagación. *Aprendemos* a ver, oír y sentir. Este proceso depende de la diferenciación perceptiva y, en materia de educación como en otras formas de contenido, la capacidad para ver, sutil pero significativa, es crucial. A menudo nos referimos a quienes son capaces de hacerlo como perspicaces.

En tercer lugar, la indagación cualitativa no se dirige sólo hacia aquellos aspectos del mundo «de afuera», sino que también se dirige a los objetos y hechos que somos capaces de crear. Las ensaladas, las sinfonías y las conversaciones requieren el ejercicio del pensamiento cualitativo. Porque la selección y la organización de las cualidades pide un criterio cualitativo, la enseñanza y los libros de texto, la arquitectura escolar y la distribución de las aulas, todo ello está bajo la influencia de las consideraciones cualitativas. Ser hábil en cuestiones cualitativas requiere la capacidad de experimentar o crear cualidades que merecen experimentarse. En su forma más elevada, llamamos a esta experiencia arte.

En cuarto lugar, una de las formas más útiles de indagación cualitativa, para lo que me propongo, se encuentra en la literatura. Los escritores exponen las capacidades de transformar la propia experiencia en una forma pública llamada texto, la cual, cuando se construye de manera artística, nos permite participar de un estilo de vida. Llegamos a conocer una escena en virtud de lo que ha hecho el escritor. De esta manera, el escritor comienza con cualidades y termina con palabras. El lector empieza con palabras y finaliza con cualidades.

Por último, los textos pueden tomar diferentes formas. Literalmente, un texto escrito puede hacer lo que el tratamiento figurativo del lenguaje no puede; la poesía puede decir lo que la prosa no puede comunicar, y viceversa. Las culturas de todo el mundo han proporcionado a sus habitantes los recursos necesarios para transformar la experiencia en una forma pública, de manera que otros puedan experimentarla. Aunque dos experiencias nunca pueden ser idénticas, el tipo de texto que uno crea establece la diferencia, y esta diferencia es epistémica. En parte, llegamos a conocer el mundo en virtud del texto que leemos, las imágenes que vemos y las canciones que cantamos.

¿Qué tienen que ver las ensaladas y el Holocausto con la indagación en educación? Exactamente esto. Los problemas que acosan nuestras escuelas están tratados, típicamente, por unos políticos que tienen poco conocimiento directo de ellos. Como resultado, nos ofrecen «soluciones» a estos problemas que no sirven. Nos dicen que con la ampliación de la jornada escolar y del año escolar incrementaremos los niveles de éxito. Nos dicen que elevando las expectativas, la realización de los estudiantes se elevará. Nos dicen que la posición de nuestro país en el mundo está siendo amenazada porque nuestros estudiantes no alcanzan un nivel suficientemente elevado, en comparación con los estudiantes de otros países. Nos dicen que si los padres pueden elegir las escuelas a las que van sus hijos, la competencia entre las escuelas elevará la calidad de la enseñanza.

Para saber si pasar más tiempo en las escuelas es bueno para los niños, necesitamos saber qué sucede en las escuelas. Si las escuelas son realmente lugares pobres para que estén los niños, lo último que queremos hacer es tenerlos allí pasando más tiempo. Para saber cómo son las escuelas, conocer sus fuerzas y sus debilidades, necesitamos ser capaces de ver lo que ocurre en ellas, y necesitamos ser capaces de contar a otros lo que hemos visto de manera gráfica y perspicaz. Necesitamos alcanzar el nivel de un crítico en conocimiento educativo para reconocer lo que cuenta, y necesitamos crear una forma de crítica educativa para explicar lo que vemos a quienes tienen interés en nuestras escuelas. Elevar las puntuaciones de los exámenes con exámenes de múltiple elección puede ser realmente una posibilidad. Pero, ¿qué significa esto desde una perspectiva educativa? Sólo valorando la calidad de la enseñanza y la significatividad del contenido de lo que se enseña podremos estar en posición de establecer tales criterios. Esto requiere una valoración de la educación en términos similares a aquellos con los que los críticos valoran novelas, películas, poesía y arte. Requiere criterio. Un cuerpo escolar no está determinado por el recuento del número de páginas en un artículo o el número de artículos en una publicación académica. Los juicios cualitativos deben hacerse, y tales juicios dependen del conocimiento en el campo en el que se realiza el trabajo.

Cuando nos dicen que los profesores deben elevar sus expectativas con respecto a los alumnos, necesitamos saber si en este momento esas expectativas son demasiado bajas. Una manera de descubrirlo es pre-

guntar a los profesores qué esperan. Una manera mejor es observarlos mientras enseñan. Para ver lo que observamos necesitamos ser capaces de prestar atención a las señales implícitas, así como a las señales explícitas, que proporcionan los profesores. Dicha mirada depende de las formas cualitativas del pensamiento. Quienes no pueden ver nada, excepto lo más obvio, parecen ser de poca ayuda para determinar qué son las escuelas, cómo funcionan las clases o cómo enseñan los profesores. ¿Son demasiado bajas las expectativas de los profesores? Hoy por hoy no lo sabemos.

La conexión entre escuelas, campos de exterminio y ensaladas se encuentra en la atención que se presta a las cualidades del material o a la situación sobre la cual queremos hablar o escribir. El pensamiento cualitativo se emplea para enseñar, así como para hacer ensaladas. Se da en las relaciones que establecemos con los demás, así como en el entorno que creamos para nuestros niños. Para crear prosa hablada, enseñanza cualificada y relaciones constructivas, necesitamos prestar atención a las cualidades que las constituyen colectivamente. Esta atención fomenta la comprensión. En el caso de la educación, proporciona el tipo de comprensión que necesitamos para crear mejores escuelas y evaluar los resultados de nuestros esfuerzos. No se puede decir todo con la puntuación de un examen; para algunas cosas necesitamos formas literarias. Este libro trata del proceso para asegurar tal comprensión mediante la construcción, sobre una tradición existente en arte y humanidades, de una tradición que, generalmente, ha sido rechazada como forma de comprensión y mejora de la práctica educativa. Nuestro próximo paso será preguntar sobre los rasgos de este trabajo. ¿Qué hace cualitativo a un estudio? Enseguida volveremos a ese tema.

Capítulo 2

¿QUÉ HACE CUALITATIVO A UN ESTUDIO?

La forma artística se corresponde con las formas dinámicas de nuestra vida sensorial directa; las obras de arte son proyecciones de un «sentimiento vital», como lo llama Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes de los sentimientos que se formulan para que los concibamos.

SUSANNE LANGER

La prioridad de la experiencia

Toda indagación *empírica* se refiere a las cualidades. Incluso indagar en la más cuantitativa de las ciencias tiene como resultado estimaciones cualitativas. La verdad o falsedad de las reivindicaciones que uno hace quedan determinadas por las relaciones que tienen con las cualidades a las que supuestamente se refieren. Estas cualidades y el significado que les asignamos constituyen el contenido de nuestra experiencia. La palabra *empírico* deriva del latín *empericus*, que viene del griego *emperikós*, «experiencia». Ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia, y la experiencia requiere un tema. Este tema es cualitativo.

Pues si el tema estuviera del otro lado, no habría diferencia entre los estudios a los cuales nos referimos como cuantitativos y aquellos que consideramos cualitativos. Sin embargo, tanto en nuestros huesos como en nuestras cabezas, sabemos que no son lo mismo. El propósito de este capítulo es describir los rasgos de la investigación cualitativa. Para hacer una cosa así de manera sólida es necesario construir un argumento de abajo a arriba. El primer escalón es la idea de que la experiencia depende de las cualidades, y que toda indagación empírica está básicamente enraizada en ellas.

La consecuencia de esta observación no es sólo que el saber del mundo empírico es cualitativo, sino también que nos enfrentamos con la formidable tarea de intentar representar lo que hemos llegado a saber a través de cualquier medio. El medio más común que utilizamos es el lenguaje. Un rasgo del medio es que hace de intermediario, y cualquier cosa que media cambia lo que comunica; el mapa no es el territorio y el

texto no es el suceso. Aprendemos a escribir y a dibujar, bailar y cantar, en razón a *re*-presentar el mundo como lo conocemos.[1]

Lo que seamos capaces de representar depende de dos factores clave. El primero es la forma de la representación que deseamos utilizar. El mundo que somos capaces de crear en un texto es un mundo diferente del que podemos presentar en una fotografía. El segundo, el armazón conceptual que empleamos dirige nuestra atención a maneras particulares y, por lo tanto, lo que experimentamos se forma a través de este armazón. De esta manera, las preguntas que hacemos, las teorías que utilizamos, guían nuestra indagación; en realidad, lo que llegamos a saber sobre el mundo está influido por las herramientas de que disponemos. Un punto importante, pero sutil, es que el lenguaje, como cualquier otra forma de representación, es constitutivo de experiencia, y no es meramente un comunicador de ella. El lenguaje conforma, enfoca y dirige nuestra atención: transforma nuestra experiencia en el proceso de hacerla pública.

La implicación de estas ideas es que la decisión de estudiar y describir el mundo educativo, mediante lo que denominamos sociología, influye en lo que estudiamos. Lo hace de diversas maneras. En primer lugar, conforma el contenido de la experiencia proporcionando las categorías y teorías que definen lo que es de interés. Los sociólogos se preocupan por muchos aspectos de los grupos humanos, pero no por todos. En segundo lugar, la decisión de estudiar la educación a través de la sociología conforma las maneras en las que se representa la experiencia, porque la forma utilizada para comunicar la comprensión sociológica es de carácter lingüístico. En tercer lugar, conforma tanto el enfoque como el mensaje, porque normalmente recoge una epistemología y, por lo tanto, tiende a descuidar aquello que no se corresponde con criterios convencionales para un trabajo aceptable dentro de la comunidad sociológica. El método y el medio no son instrumentos pasivos a la hora de transmitir un mensaje.

Además, ya sólo como formas sociológicas de indagación (ejemplo que he utilizado únicamente por conveniencia), influyen en el contenido de la experiencia, de la misma manera que las demás ciencias sociales. Los científicos políticos se interesan por el poder, la coalición y el cambio; los psicólogos por el refuerzo, el ego y los esquemas; los sociólogos por la afiliación, el estatus y los roles; los antropólogos por el parentesco, la cultura y los rituales, etcétera. Cada disciplina define sus propios intereses, utiliza sus propias categorías, especifica sus propios propósitos y, de este modo, crea su propio mundo (Goodman, 1978). De

1. El concepto de representación no se debería interpretar en este libro como la creación de una imagen isomórfica del mundo percibido. El proceso de *re*-presentación es un proceso de interpretación, una reconstrucción, y como tal reconstituye la experiencia a partir de lo que la origina. No tenemos ningún espejo de la naturaleza.

cualquier forma, tienen en común la utilización de los métodos cualitativos. La indagación cualitativa no pertenece a una única disciplina.

Aunque las ciencias sociales, así como la historia y la literatura, utilizan el lenguaje para describir el mundo, lo hacen de manera particular. Una forma del lenguaje es la proposicional. El discurso proposicional se construye con aserciones y tiene relaciones sujeto-predicado. En las aproximaciones convencionales a la investigación y la evaluación, este discurso enfatiza el uso denotativo del lenguaje y el sentido literal como ideal. La definición operacional —definir términos con respecto a las maneras en que se pueden medir— es un importante método para conseguir precisión. En realidad, existe cierta relación con el lenguaje matemático como epítome de la precisión en la representación.

Otra forma de conseguir precisión con el lenguaje es disminuir sus rasgos afectivos y personales. Algunas ciencias sociales todavía enfatizan la importancia de neutralizar el tono al escribir artículos de investigación. La presencia del tono se considera algo inconveniente. En esta actitud se manifiesta la advertencia (afortunadamente menos destacada que antes) de utilizar la tercera persona del singular o la primera persona del plural en los escritos científicos, referirse a las personas estudiadas como sujetos y evitar las metáforas y comparaciones. Volveré a estos temas cuando me refiera a las cuestiones de la subjetividad y la objetividad en la investigación; por ahora, el propósito es que la descripción del mundo que las ciencias sociales estudian debe hacerse, con el tiempo, pública a través de las formas de representación. El lenguaje constituye una de estas formas, y las maneras en que puede utilizarse el lenguaje son múltiples.

Los novelistas, dramaturgos y poetas, por ejemplo, también utilizan el lenguaje para describir e interpretar lo que ellos han experimentado. Pero el uso que hacen del lenguaje rara vez es literal. Los novelistas, por ejemplo, utilizan tramas, metáforas, cadencias y estilos indirectos como método para contar sus historias. Sus razones tienen que ver con las funciones especiales que estas estrategias lingüísticas ponen en marcha. El potencial del lenguaje para describir un conjunto de casos, y para comunicar el contenido de la experiencia humana, es tremendo, tanto que no queda restringido a un grupo cerrado de convenciones lingüísticas. Consideremos las diversas formas en que funciona el lenguaje en el siguiente texto:

> El pueblo de Holcomb está situado entre los altos trigales del oeste de Kansas, una zona solitaria que el resto del Estado llama «allá afuera». A unos 110 km al este de la frontera de Colorado, el campo con su cielo azul oscuro y el aire seco del desierto, tiene una atmósfera que se parece más al Lejano Oeste que al Medio Oeste. El acento local está matizado con un deje de la pradera, una nasalidad de ranchero, y los hombres, la mayoría de ellos, llevan pantalones estrechos, sombreros tejanos y botas puntiagudas de tacón. La tierra es llana

las vistas son asombrosamente extensas; los caballos van en manadas, y un grupo blanquecino de elevadores de trigo se alza con la elegancia de los templos griegos, visible mucho antes de que el viajero lo alcance.

Holcomb también se puede ver desde largas distancias. No hay mucho para ver, sólo un grupo confuso de edificios divididos en el centro por las principales vías del ferrocarril de Santa Fe, una aldea fortuita, limitada al sur por el estrecho pardo del río Arkansas (que ellos pronuncian «Ar-kan-sas»), al norte por la autopista, ruta 50, y al este y oeste por tierras de praderas y campos de trigo. Después de que llueva, o cuando deshiela, las calles sin nombres, sin sombras, sin pavimento, cambian del polvo nauseabundo al barro. Al final de la ciudad hay una construcción antigua de viejo estuco, cuyos cimientos soportan una señal eléctrica —BAILE—, pero el baile cesó hace mucho tiempo y el anuncio ha estado apagado durante muchos años. Cerca se encuentra otro edificio con un cartel insólito, de oro desconchado, colgado sobre una ventana sucia que anuncia: BANCO DE HOLCOMB. El banco cerró en 1933 y sus dependencias se han convertido en apartamentos. Es una de las dos «casas de apartamentos» del pueblo; la otra es una mansión decadente conocida como «Casa de los profesores», porque allí viven una buena parte de los profesores de la escuela local. Pero la mayoría de las casas de Holcomb son construcciones de madera con un solo piso y porche.

Abajo, en la estación, la encargada de Correos, una mujer demacrada que utiliza una chaqueta de cuero, tejanos y botas de *cowboy*, se encarga de la destartalada estafeta. La estación, con su desconchada fachada pintada de color púrpura, es igualmente melancólica; el Jefe, el Superjefe y el Capitán pasan cada día, pero estos conocidos trenes nunca paran allí. No se detiene ningún pasajero —sólo algún mercancías ocasionalmente. Arriba, en la autopista, hay dos gasolineras, una de las cuales funciona además como tienda de comestibles, mientras que la otra, muy poco surtida, funciona como café —el Café de Hartman, donde la señora Hartman, la propietaria, sirve bocadillos, café, refrescos y cerveza de 3,2°. En Holcomb, como en el resto de Kansas, impera la «ley seca».

Y esto, realmente, es todo (Capote, 1965, págs. 3-4).

Debería señalarse que *A sangre fría*, de Truman Capote, es una historia verídica. Describe, con cierta licencia literaria, lo que ocurrió «una mañana a mediados de noviembre de 1959». Esto es lo que algunos críticos han llamado «periodismo literario» (Wolfe, 1973). De cualquier manera, mi propósito aquí no es clasificar un género, sino mostrar de qué manera ambienta un escritor un escenario que permita al lector alcanzar un sentido de la escena y el modo en que, en el caso de Capote, se cometerá un asesinato.

Las escuelas tienen también modos, y muestran escenas de gran tenacidad que los políticos y quienes procuran mejorar las prácticas educativas conocen. Los métodos mediante los cuales un saber de este tipo se hace posible son el ojo ilustrado —se ve la escena— y la capacidad para construir un texto de manera que el observador pueda compartir lo que ha experimentado con quienes no estaban allí.

Las ideas que se acaban de expresar tienen varias implicaciones. En primer lugar, en principio es posible escribir un texto, incluso uno nacido de la imaginación, que ilustre o ejemplifique algunos aspectos importantes del mundo. A través de la imaginación, el escritor crea, por ejemplo, una novela que comunique un retrato íntimo de hechos que en realidad no ocurrieron, pero podían haber ocurrido. O el escritor crea un texto que represente hechos que no le ocurrieron, pero que le ocurrieron a otros. También hay escritores, como Capote, que escriben con una licencia artística sobre hechos que en efecto ocurrieron, pero que fueron reconstruidos con posterioridad. Y existen también quienes seleccionan situaciones particulares para estudiar y utilizan métodos premeditados que permitan a otros reproducir lo que ellos han dicho sobre esos acontecimientos. El ejemplo más sistemático de este procedimiento se encuentra en el experimento de laboratorio. De este modo, existe una especie de continuo que va desde la ficción «verdadera» —la novela, por ejemplo— a lo fuertemente controlado y cualitativamente descrito en los experimentos científicos. En cualquiera de los dos extremos de este continuo se tiene la capacidad de informar de manera significativa. La investigación y la evaluación cualitativas se localizan hacia el extremo narrativo del continuo, sin ser ficción en el sentido estricto del término.

Afirmación *versus* expresión del significado

Los filósofos orientados hacia la estética han prestado atención a la manera en que formas contruidas cualitativa y artísticamente pueden expresar los significados. Uno de ellos es John Dewey. Dewey establece una distinción importante entre formas que afirman significados y aquellas que los expresan. En su *Art as Experience* (1934), dice:

> El problema que tenemos entre manos puede ser concretamente dibujar una distinción entre expresión y afirmación. La ciencia afirma significados; el arte los expresa. Las afirmaciones disponen las condiciones bajo las cuales puede darse la experiencia de un objeto o situación. Una afirmación es buena, es decir, efectiva, según el grado en que estas condiciones se afirman, en tanto que caminos que pueden utilizarse como direcciones en las cuales uno puede llegar a una experiencia.
>
> Lo poético como distinto de lo prosaico, lo estético como distinto de lo científico, la expresión como distinta de la afirmación, hacen algo diferente para dirigirnos hacia una experiencia: la constituyen (pág. 84).

La posición que Dewey plantea aquí hace eco en la distinción que establece Susanne Langer entre *símbolos representativos* y *símbolos*

presentativos. Para Langer (1942), los símbolos representativos, como los significados afirmados de Dewey, son símbolos que *apuntan* a los significados que intentan comunicar. El discurso proposicional, un ejemplo fundamental, dirige la atención de los lectores u oyentes hacia sus referentes. La frase «El gato está sobre el sofá» es, en un sentido, un conjunto de instrucciones que indican qué hay que esperar si se utiliza la afirmación como guía. Las palabras no expresan por sí mismas la «gatidad», «sobreidad» o «sofaidad». Para que estos significados puedan expresarse, en tanto que contrastados con lo afirmado, debe crearse una forma que presente directamente la cualidad de la experiencia que el autor o el hablante desean comunicar; aquí es donde la tarea se convierte en artística. De esta manera, cuando Dewey dice que la ciencia afirma significados y el arte los expresa, quiere decir, utilizando la terminología de Langer, que los símblos utilizados por la ciencia son representativos, mientras que en arte esos símbolos son presentativos. Los símbolos representativos son, por así decirlo, transparentes. Nos trasladamos a sus referentes a través de ellos. Los símbolos artísticos son opacos. No los utilizamos para trasladarnos a sus referentes, sino que obtenemos, a partir de ellos, directamente los significados que muestran. Puede observarse una ilustración de este tema en los tratamientos gráficos que se hacen a continuación de la palabra gato:

FIGURA 1

En el primer modelo, la palabra *gato* es estrictamente denotativa y convencional. Aunque la letra tipo Bodoni tiene, en efecto, una cualidad expresiva, su tipografía está tan extendida que solemos desatender su forma y nos relacionamos antes con el significado denotativo de la palabra que con la interacción entre denotación y forma. En el modelo uno la palabra *gato* es un signo cuyo referente podemos imaginar sin dificultad.

El modelo dos muestra un estado de cosas diferente. Aquí las letras G-A-T-O son todavía legibles. Sin embargo, la forma utilizada para escribir *gato* en la versión dos es muy diferente de la versión uno. En el modelo dos experimentamos algunas de las cualidades melosas y felinas de los gatos. Esta versión de *gato* representa un aspecto de la «gatidad» del gato. Las palabras o, más exactamente, el tratamiento de las letras dentro de una palabra, dicen tanto como las letras consideradas desde una perspectiva literal.

El modelo tres posee rasgos expresivos, pero la cualidad dominante de estos rasgos es totalmente distinta a las ejemplificadas en los modelos uno y dos. Aunque tanto las letras como la palabra siguen siendo idénticas, la manera en que se trata cada modelo expresa un significado distinto. El modelo tres nos muestra un gato —o al menos un aspecto de la «gatidad»— muy diferente del modelo dos.

SEIS RASGOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Vuelvo ahora a la enumeración y descripción de los rasgos que hacen cualitativo a un estudio. Existen seis rasgos, cada uno de los cuales contribuye de manera distinta a formar el carácter global del estudio cualitativo.

Primero, los estudios cualitativos tienden a estar *enfocados*. En educación, aquellos que realizan la investigación cualitativa llegan a las escuelas, visitan las aulas y observan a los profesores. Deben observar a los consejos escolares en acción, ver cómo juegan los niños y frecuentar el parque local para conseguir el material que necesitan. Pero el enfoque que yo describo no se limita a los lugares en los que los humanos interactúan, también incluye el estudio de los objetos inanimados: arquitectura escolar, libros de texto, diseño de las aulas, la ubicación de las vitrinas de trofeos escolares y el diseño de los comedores. En resumen, cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo.

Reflexionemos un momento acerca del movimiento feminista y sus implicaciones en el lenguaje sexista de los libros de texto, en la proporción de atención dedicada a hombres y a mujeres en las páginas de los libros de texto, con las ilustraciones que se utilizan. Todo esto, y más, son objetos propios de un estudio cualitativo. Vallance (1975) hace de los libros de texto material social, objetos para su estudio cualitativo. Está interesada en la manera en que los textos utilizan rasgos estéticos para comunicar sus mensajes. Tales preocupaciones no son marginales, porque la manera como se escriben los libros, como se diseñan los edificios, como se organizan las clases, nos dice mucho de cómo se supone que se comportan las personas y qué se supone que aprenden, así como cualquier otra cosa que puedan hacer. No es casual que los bancos hagan mucho uso de las columnas dóricas y de la arquitectura neoclásica. La racionalidad y la seriedad son intrínsecas a la arquitectura griega; el mensaje es inconfundible.

En tanto que parte de un enfoque, el estudio cualitativo no es manipulativo, es decir, tiende a estudiar situaciones y objetos intactos: como Lincoln y Guba (1978) dicen, es «naturalista». Este rasgo se acerca al deseo de los antropólogos de parecer invisibles ante los individuos de las culturas que estudian, aunque algunos antropólogos han empezado

a explorar el significado de la intervención dentro de las culturas en las que trabajan (Scheper-Hughes, 1979). Sin embargo, en general los investigadores cualitativos observan, entrevistan, graban, describen, interpretan y valoran a los grupos según su forma de ser.

Al subrayar los rasgos típicos de los estudios cualitativos, no quiero dejar de lado a los estudios que examinan los cambios educativos. En un estudio cualitativo emprendido por Decker Walker y por mí mismo (Eisner y Walker, 1989), proporcionamos información a una fundación privada sobre el grado de éxito conseguido en cuatro distritos escolares, situados en tres Estados, a los que se había asignado fondos para el cambio curricular. Nuestra tarea desde la fundación fue estudiar el proceso del cambio, determinar el alcance de lo que estaba ocurriendo, y establecer criterios sobre la calidad del programa que se estaba implantando en relación con los logros alcanzados. Para hacerlo, observamos a los profesores en acción, visitamos las aulas de cada distrito, entrevistamos a los administradores escolares y a los miembros del consejo escolar, así como a los profesores, y valoramos los materiales del currículo que cada distrito estaba utilizando. En esta situación, el cambio (en realidad, mejora) fue el último tema de nuestro interés, pero no éramos los únicos que estaban manipulando el cambio, aunque lo estuviéramos observando. A partir de que el proceso de cambio estuvo bajo el control de cada distrito, no hubo razón para que el cambio autogenerado no pudiera ser estudiado por vías cualitativas. En realidad, muchas escuelas de distrito están ocupadas en la experimentación educativa que necesita un estudio cualitativo: escuelas imán, cooperativas de aprendizaje, reestructuración, utilización de tutores, entrenadores, instrucción asistida por ordenador, y cosas por el estilo. Las oportunidades para la investigación cualitativa abundan en los distritos escolares de todo el país.

Una segunda característica de los estudios cualitativos tiene que ver con el *yo como instrumento*. He dado mucha importancia a la sensibilidad y la percepción en el contexto de la investigación cualitativa. Este énfasis se debe al hecho de que los rasgos que se incluyen en un grupo no llevan una etiqueta colocada en la manga: no se anuncian a sí mismos. Los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido. A menudo, este sentido se muestra sin la ayuda de una observación programada; no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado.

La capacidad para ver lo que cuenta es uno de los rasgos que diferencian a los principiantes de los expertos. De acuerdo con Berliner (1988), los profesores principiantes tienden a describir prácticamente todo lo que pueden sobre las aulas cuando se les pide que cuenten lo que sucede allí. El experto sabe qué debe rechazar. Saber qué rechazar significa tener un sentido de lo significativo y poseer una estructura que haga eficiente la búsqueda de lo significativo. En los años cuarenta, De Groot (1946) demostró que la memoria visual de los grandes maestros de ajedrez no era más sofisticada o estaba mejor desarrollada que la de sus no tan grandes contrincantes de ajedrez. La diferencia entre los expertos y los menos expertos residía en que los grandes maestros poseían una gran formación en cuanto a esquematizar, con la que ajustar los movimientos en el tablero. Su memoria visual era específica para el ajedrez. El significado era la fuente de su percepción.

Aquí tenemos, cuando lo aplicamos al estudio de las aulas y las escuelas, la interacción entre sensibilidad y esquema. Tanto la sensibilidad como el esquema proporcionan el método mediante el cual damos sentido a una formación cualitativa compleja. La sensibilidad nos advierte de las cualidades matizadas y el esquema se relaciona con un dominio y con la significatividad de lo que se busca y se ve. Sin la sensibilidad las sutilezas del mundo social quedarían sin experimentar. Sin un esquema no es posible ningún tipo de significatividad.[2]

La explotación positiva de nuestra propia subjetividad está relacionada con el yo como instrumento (Peshkin, 1988). Como he indicado anteriormente, la historia de cada persona, y por lo tanto de su mundo, difiere de cualquier otra. Esto significa que la manera en la cual vemos y reaccionamos frente una situación, y cómo interpretamos lo que vemos, llevarán nuestra propia firma. Esta firma única no es una responsabilidad, sino una manera de proporcionar intuición individual a una situación. La conformidad con un criterio estándar aplicado de manera uniforme por un grupo de jueces, cuyas puntuaciones se pueden comprobar para determinar el consenso, es característica de la investigación convencional. La pregunta operativa es: «¿Se corresponden los juicios de los jueces con un nivel significativamente más allá del azar?». Para poder alcanzar niveles altos de acuerdo, los jueces están capacitados para aplicar criterios preespecíficos en las muestras, hasta que las diferencias entre los juicios disminuyan. Cuando la valoración es lo suficientemente uniforme entre los jueces, empieza a llevarse a cabo una nueva forma de juzgar.

En esta forma de indagación cualitativa, llamada crítica educativa, las figuras y las suposiciones en la investigación cualitativa son diferentes. Aunque los críticos puedan estar capacitados para hacer valoraciones comunes, incluso interpretaciones comunes de aulas, las preespecificaciones suprimen o abandonan únicamente aquellas observaciones e interpretaciones astutas que son el sello de los críticos educativos perspicaces. En lugar de considerar la uniformidad y la estandarización como lo más óptimo, la crítica educativa ve la intuición única como lo mejor.

2. Para una discusión lúcida y útil del papel de los esquemas en la cognición, véase U. Neisser (1976), *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*.

Esta apreciación de la intuición personal como una fuente de significado no es una licencia para tomarse libertades.[3] Los críticos educativos deben proporcionar evidencias y razones. Pero rechazan el supuesto de que la interpretación única es una responsabilidad del entendimiento, y consideran que las intuiciones provocadas por las múltiples formas de ver son más atractivas que las comodidades que proporciona una creencia en una única, pero correcta, intuición.

Un tercer rasgo que hace cualitativo a un estudio es su *carácter interpretativo*. En el contexto de la indagación cualitativa, el término *interpretativo* tiene dos significados. En primer lugar, significa que los indagadores tratan de *justificar* aquello de lo que se han *informado*. ¿Por qué un profesor reacciona en una clase de esta manera? ¿Cómo se justifica el uso de ese tipo de incentivos en el aula? ¿Cómo ha influido una nueva política educativa concreta en la manera de enseñar de los profesores? ¿Qué tipo de supuestos sobre el intelecto se reflejan en las nuevas exigencias curriculares? ¿Qué tipo de mensajes ofrece la asignación del tiempo a un determinado tema sobre la importancia de lo que se estudia? Resumiendo, un significado de *interpretación* está relacionado con la aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo. A veces esto requiere la utilización de constructos tomados de las ciencias sociales. Otras veces requiere la creación de una nueva teoría.

Un segundo significado de *interpretación* está relacionado con el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada. Como indiqué más arriba, la investigación cualitativa trata de cuestiones de significado. *Significado* es un término escurridizo, y una manera de tratar las cuestiones escurridizas es abandonarlas por completo. El conductismo escogió este camino. La mayoría de los temas del conductismo versan sobre qué hacen las personas o los animales, no sobre lo que para ellos significa hacer. Para los investigadores y evaluadores cualitativos todavía se considera el significado, aunque sea algo escurridizo. En este sentido, los investigadores cualitativos están interesados en cuestiones de motivación y en la cualidad de la experiencia llevada a cabo por quienes están en la situación estudiada. ¿Qué motivó a Jimmy a hacer su trabajo de matemáticas? ¿Qué sintió Jane cuando solicitó organizar un mural para el próximo partido? ¿Cómo afecta un aviso por megafonía a los estudiantes de cuarto cuando interrumpe una animada discusión sobre un poema que acaban de leer?

Ciertamente, es verdad que poner atención en la conducta es necesario, pero la observación y la descripción no terminan en la conducta.

3. La carga del «todo vale» es preponderante en la investigación cualitativa y, a menudo, la ponen en práctica individuos que precisan un patrón o un criterio estricto para determinar el significado y el valor de las afirmaciones, o quienes simplemente no entienden los rasgos de la indagación cualitativa. A medida que las prácticas en métodos cualitativos continúen creciendo en las escuelas de educación, y en otros lugares, espero que oigamos hablar cada vez menos del «todo vale».

La indagación cualitativa atraviesa la superficie. Los indagadores cualitativos buscan lo que Geertz (1973) ha denominado «descripción gruesa». Su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan. Elie Wiesel (1969) nos ayudó a comprender algo de la estructura profunda en los pocos párrafos sobre el Holocausto citados en el capítulo 1; quiso no sólo dejar manifiesta una conducta, sino también una imagen y su importancia.

Los términos dentro de los cuales las cuestiones de significado se hacen públicas dependen en gran medida de las estructuras teóricas o de las marcas de referencia que ejercen influencia sobre la escena. Antes dije que tanto la sensibilidad como el esquema tenían importancia para la observación. El tipo de importancia que surge de cualquier retrato de una investigación está conformado por el tipo de esquema que se emplee. Si los antropólogos estudian un pueblo, sus tradiciones, sus habitantes y sus constructos teóricos, desde el ámbito de la antropología, su práctica proporcionará las ventanas a la percepción y los términos dentro de los cuales se establecen los significados. Ritos, rituales y relaciones de parentesco, y cosas por el estilo, son como un esquema principal para mejorar el enfoque. Si los científicos políticos estudiaran ese mismo pueblo, nos contarían otra historia, no menos real. Los historiadores ponen atención a otras cuestiones, los pintores a otras, etcétera. Los significados se construyen, y la forma que adopten se debe en parte a las herramientas que se utilicen. Las diferentes disciplinas emplean diferentes herramientas. Esta manera en que los significados se hacen importantes es una función no sólo de las cualidades «externas», sino también de las herramientas que se aplican.

Las herramientas conceptuales, que están inmediatamente disponibles, no son los únicos factores que influyen en los significados que obtenemos a partir de lo que observamos. Nuestra comprensión de los factores antecedentes es otro de estos factores. Los antecedentes históricos de un contexto proporcionan un trasfondo en el que los episodios particulares adquieren significado. Los humanos aprenden; llevan consigo sus memorias e interpretaciones de hechos pasados. Su experiencia se conforma, en parte, por su historia personal. Por ejemplo, tanto si una superintendente escolar asume riesgos como si no lo hace, su actitud puede estar relacionada con su percepción de la historia del distrito, y con las consecuencias de ésta para ella y para el distrito ahora mismo. Las bolas de billar se mueven en relación de causa y efecto. A mi entender, no participan de una herencia cultural y no poseen memoria. Aquí, la historia no tiene importancia. No ocurre lo mismo en las aulas, escuelas o distritos escolares. ¿De dónde parte la orientación de la comunidad? ¿Hacia dónde tiende? ¿En qué dirección parece inclinarse? ¿Qué pasará con este niño concreto de diez años? ¿Está todavía íntegro el matrimonio de sus padres? ¿Qué supone una vida hoga-

reña inestable para su capacidad de actuar con crítica? ¿Necesito ser mucho más solidario? Este tipo de preguntas son relevantes en una investigación cualitativa.

Un cuarto rasgo que muestran los estudios cualitativos, especialmente la crítica educativa, ya ha sido expuesto con anterioridad: *el uso del lenguaje expresivo*, y la presencia de la voz en el texto. El tipo de objetividad que valoran algunas revistas —la neutralización de la voz, la aversión a la metáfora o los adjetivos, la ausencia de la primera persona del singular— rara vez es un rasgo de los estudios cualitativos. Nosotros mostramos nuestras firmas. Nuestra firma deja claro que una persona, no una máquina, está detrás del texto. La estratagema retórica utilizada en algunas publicaciones de ciencias sociales para enmascarar el hecho de que una persona realizó el artículo es irónica; la necesidad de objetividad conduce al camuflaje. «Yo» se convierte en «nosotros» o en «el investigador». No está muy claro cómo sucede este hecho mágico, pero lo que está claro es que tales locuciones son engañosas.

La presencia de la voz en el texto y el uso del lenguaje expresivo también son importantes para fomentar el entendimiento humano. Los psicólogos alemanes lo llaman *einfuhlung*. En inglés se llama *empathy*.

La empatía es la capacidad de ponerse en la piel de otro ser humano. Cualquiera la experimenta al leer a Elie Wiesel o a Truman Capote. Los buenos escritores te colocan ahí. La empatía concierne al sentimiento o a la emoción, y la emoción, curiosamente, suele ser entendida como el enemigo de la cognición. Rechazo el punto de vista según el cual leer sobre personas, lugares o hechos que son emocionalmente fuertes y recibir una impresión visceral es leer algo sobre una mentira. ¿Por qué dejar al corazón fuera de las situaciones que intentamos hacer que los lectores comprendan?

Una preciosa discusión de la manera en que el lenguaje específico transforma la experiencia en símbolos desprovistos de sentimientos es la de Eddington (1929), el gran físico de la primera mitad del siglo XX:

> Examinemos el tipo de saber que maneja la ciencia exacta. Si buscamos entre los textos eruditos de física o filosofía natural las preguntas más inteligibles, podemos toparnos con un comienzo como éste: «Un elefante se desliza por una ladera herbosa...». El aspirante experimentado sabe que no debe poner mucha atención en esto; sólo se propone dar una impresión de realismo. Lee: «La masa del elefante es de dos toneladas». Apuntemos ahora al asunto; el elefante desaparece del problema y una masa de dos toneladas ocupa su lugar. ¿Qué son exactamente las dos toneladas, el tema real del problema? Se refiere a una propiedad o condición que, vagamente, describimos como la «ponderabilidad» que se da en un sector particular del mundo externo. Pero de esta manera no llegaremos más allá. La naturaleza del mundo externo es inescrutable, y sólo nos hundiremos en un cenagal de indescriptibles. ¿Nunca importa a *qué se refieren* dos toneladas, qué *son*? ¿Cómo ha afectado, de hecho, de una manera tan determinada a nuestra experiencia? Dos toneladas son la lectura del contador cuando el elefante estaba situado en una balanza. Demos un paso más. «La pendiente de la colina es de 60°.» Ahora la ladera desaparece del problema y un ángulo de 60° ocupa su lugar. ¿Qué son 60°? No hay necesidad de luchar con concepciones místicas de dirección; 60° *es* la lectura de una plomada entre las divisiones de un alargador. De manera similar que el otro dato del problema. El césped suavemente extendido sobre el cual el elefante se desliza se reemplaza por un coeficiente de fricción, aunque quizás un elemento natural no sea exactamente lo que marca un indicador de medida. Sin duda hay maneras más indirectas utilizadas en la práctica para determinar los pesos de los elefantes y las pendientes de las colinas, pero éstas se justifican porque es sabido que se obtienen los mismos resultados que con un indicador directo de lecturas.
>
> ...Y de esta manera vemos que la poesía desaparece del problema, y a la vez comienza la aplicación seria de la ciencia exacta: nos quedamos sólo con el indicador de lectura. Entonces, si los únicos indicadores de lectura o sus equivalentes están dentro de la máquina de calcular científica, ¿cómo podemos reproducir mecánicamente cualquier cosa excepto los indicadores de lectura? Pero esto es exactamente lo que mecánicamente reproducimos. El problema posiblemente sea hallar el tiempo de descenso del elefante, y la respuesta es un indicador de lectura en el segundero de nuestro reloj (págs. 251-253).

Ahora se debería decir que, para los propósitos de los físicos, es conveniente trasformar las informaciones en fuerzas mesurables. Pero no es conveniente si uno está intentando ayudar a los lectores a comprender lo que otras personas experimentan. Crear un modelo de indagación en educación siguiendo los pasos de la indagación en la física podría servir para un propósito de poca envergadura, pero no creo que los físicos puedan proporcionar un modelo adecuado para la investigación educativa. Sentir el calor de la silla en los propios pantalones como si se tratase de un deslizamiento por una pendiente no es en absoluto lo mismo que leer un manómetro que mide la velocidad y la fricción. El buen escrito cualitativo ayuda a los lectores a experimentar el calor —indirectamente, por supuesto.

Un quinto rasgo de los estudios cualitativos es su *atención a lo concreto*. Las ciencias sociales convencionales utilizan lo concreto para llegar a afirmaciones generales. Lo hacen así mediante el uso de procedimientos de muestreo y estadísticas de inferencias. Para utilizar procedimientos estadísticos se deben crear datos. La forma que toman los datos para ser tratados de manera estadística es numérica. Cuando se realiza esta transformación se pierde la unicidad de los rasgos concretos. Lo que aparece es una descripción de relaciones, casi desconectada de lo concreto de donde originalmente se obtuvieron los datos.

Esta transformación de cualidades en sus «equivalentes» —nunca son equivalentes— cuantitativos es una de las contribuciones de la cien-

cia posgalileana. En *The Quest for Certainty*, Dewey (1929) expone esta transformación:

> El trabajo de Galileo no fue un desarrollo, sino una revolución. Marcó un cambio desde lo cualitativo hasta lo cuantitativo o mesurable; desde lo heterogéneo a lo homogéneo; desde las formas intrínsecas a las relaciones; desde las armonías estéticas a las fórmulas matemáticas; desde el goce contemplativo a la manipulación activa y el control; desde el reposo al cambio; desde los objetos externos a la secuencia temporal (págs. 94-95).

Por supuesto, puede ser útil transformar rasgos cualitativos concretos en afirmaciones genéricas; la suma es posible mediante este proceso y, mediante la suma, un tipo de economía conceptual. Al mismo tiempo, el sabor de la situación concreta, el individuo, el hecho o el suceso, se pierden. Los estudios cualitativos intentan proporcionar ese sabor. Esto se lleva a cabo, antes que nada, a través de la sensibilidad de lo que se puede llamar legítimamente rasgos estéticos del caso. Las manifestaciones más sofisticadas de dicha percepción se localizan en las bellas artes. Los expertos en bellas artes son capaces de hacer distinciones muy refinadas entre las obras de arte a las que prestan su atención. De hecho, el mejor es capaz de detectar copias y falsificaciones que pasarían desapercibidas para una mirada menos sofisticada. La revelación de una situación concreta requiere, primero, conciencia de sus rasgos distintivos. La percepción es todavía primordial, pero además se requiere la aptitud para interpretar esos rasgos distintivos a través del texto. Cuando se lee un estudio de un caso perfilado con precisión, en el que se ha utilizado la crítica educativa, los lectores alcanzan un sentimiento de las características distintivas del caso. El aula, la escuela, el profesor, no están perdidos en la abstracción. Una vez más, en los casos de Holcomb y Buchenwald, Capote y Wiesel hacen esto por nosotros. Al mismo tiempo, las situaciones concretas ejemplifican más de lo que describen directamente. En lo concreto se emplaza un tema general.

Me dedicaré a esta cuestión en el capítulo 8. Por ahora, la indicación es que el estudio cualitativo proporciona un sentido de la unicidad del caso; es la mejor manera de hacer que el caso sea palpable.

Un sexto rasgo de los estudios cualitativos concierne a los criterios para juzgar los éxitos. La investigación cualitativa es creíble gracias a su *coherencia, intuición y utilidad instrumental*.

A diferencia del experimento que demuestra las relaciones de causa y efecto o las correlaciones que estadísticamente describen el esfuerzo de la asociación, los estudios cualitativos emplean habitualmente formas múltiples de evidencia, y persuaden por sus razones. El término *persuasión* puede parecer a primera vista inapropiado para una iniciativa que aspira a un avance en el entendimiento humano. Normalmente

ambicionamos descubrir la verdad, desenterrar los hechos, llegar a conocer las cosas de manera objetiva. Esta concepción del saber tiende a desatar su naturaleza social y la influencia que la estructura y la perspectiva ejercen sobre las maneras en las que hacemos lo que sabemos. La indagación cualitativa, como las aproximaciones a la investigación cuantitativa convencional, es en última instancia una materia de persuasión, de ver las cosas de una manera que satisface, o es útil para los propósitos que nos señalamos. La evidencia empleada en los estudios cualitativos llega de múltiples fuentes. Estamos persuadidos por su «peso», por la coherencia del caso, por la lógica de la interpretación. Probamos nuestra perspectiva y ponemos atención en ver si parece «correcta» (Goodman, 1978). En la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas del significado para determinar si el resultado se puede «tener en cuenta»; al final, lo que cuenta es una cuestión de juicio.

El carácter completo de la iniciativa tiene un espíritu fuertemente racional y, a menudo, estético. Es una aproximación al mundo social que acepta su dinámica y calidad de vida. Reconocemos que lo que creemos que es el caso goza sólo de un estatus temporal. Las situaciones sociales están en un estado de inestabilidad. Esto no significa que las conclusiones extraídas sobre las escuelas, aulas, profesores o alumnos tengan sólo una vida breve y fugitiva. Esto significa que los indagadores cualitativos no buscan leyes naturales eternas, universales e invariables representadas por los propósitos de los físicos. El nuestro es un universo más «blando», más maleable —o un conjunto de ellos.

La implicación práctica de lo anterior es que el juicio jugará un papel más amplio de lo que a menudo sucede, cuando los resultados de una indagación cualitativa aparecen como «incontrovertibles». En la indagación cualitativa el juicio está bien vivo y, por lo tanto, el ruedo para el debate y la diferencia está siempre abierto. En la investigación cualitativa los hechos nunca hablan por sí mismos.

Naturalmente, existe un modelo de trabajo, no sólo en la literatura y la antropología, sino en un campo cuyas conclusiones tienen un sentido social profundo y consecuencias individuales. El campo del que hablo es el derecho. Los tribunales legales son los teatros en los que se gana o se pierde, y el método para ganar es argumentar basándose en razones que apelan muy a menudo a varias clases de evidencia, pero esto rara vez conduce de manera no ambigua a una conclusión única. Siempre existen ambigüedades, circunstancias, posiciones alternativas, otras formas de interpretar la evidencia y otras evidencias. La abogado del tribunal trata de ganar el caso reuniendo evidencias que persuadan al jurado para que dicte el veredicto de inocencia. Su adversario busca lo contrario. En muchos sentidos, la investigación cualitativa es similar en su esfuerzo de persuasión.

Quiero dejar claro que no estoy sugiriendo que la investigación convencional, especialmente en el campo de la educación, no se ocupe de

ello de forma similar. Sin embargo, normalmente no expresa sus esfuerzos en estos términos. La *persuasión* tiene un toque subjetivo, para algunos el toque del vendedor. Con la manera como se diseñan los estudios, el tipo de instrumentos empleados, los grupos estudiados, las estadísticas que se emplean, y la manera en que se interpretan los datos, se intenta, en último término, conseguir un caso persuasivo que resistirá las dudas de los escépticos y los ataques de aquellos cuyos valores se dirigen, en principio, a ver la situación de manera distinta. El perspectivismo no es una idea atractiva para quienes creen en existencias naturales que pueden llegar a conocerse tal y como realmente son.

Por último, podría reconocer que los rasgos que he descrito están presentes en diferente medida en cualquier tipo de estudio. Los estudios pueden ser cualitativos en diversos grados.[4] El experimento formalizado, cuantitativamente descrito en el laboratorio psicológico, tendrá pocos de los rasgos que he descrito. Un estudio de las escuelas del tipo que crearon Sarah Lawrence Lightfoot (1983) o Tom Barone (1978) tendrán muchos de estos rasgos. Es posible encontrar ejemplos a lo largo del camino. Algunos estudios combinan de manera explícita el material cuantitativo y cualitativo y lo hacen de forma efectiva (Sternberg, 1978). Mi posición aquí es dejar claro que cuando hablo acerca de lo que hace que un estudio sea cualitativo, no me estoy refiriendo a una noción de inclusión de clase, o exclusión de clase, a la idea de que algo pueda ser una cosa *u* otra. Las obras humanas se pueden situar en un continuo. *Hamlet* se sitúa en un extremo del continuo; el trabajo de Duncan Luce (1960) en psicología matemática, en el otro.

Uno de los intereses principales de quienes reflexionan sobre las cuestiones metodológicas en centros de investigación cualitativa son las cuestiones de subjetividad y objetividad. ¿Podemos confiar en los informes subjetivos? El capítulo 3 se ocupa de éstas y otras cuestiones relacionadas con ellas.

4. No sólo los estudios pueden ser cualitativos en diferentes grados —esto es, algunos estudios cualitativos pueden ser extremadamente figurativos y literarios, en tanto que otros son más literales en la utilización del lenguaje—, sino que pueden emplear tanto formas de representación literarias como cuantitativas. No hay razón para que varias formas de representación, incluida la cuantitativa, no se puedan combinar en la manera de realizar un estudio que sea de carácter predominantemente cualitativo, o viceversa.

Capítulo 3

OBJETIVIDAD Y SUBJETIVIDAD EN LA INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN CUALITATIVAS

El hombre es un animal atrapado en las redes de la significación que él mismo ha tejido.

CLIFFORD GEERTZ

LA BÚSQUEDA DE LO REAL

En toda la cultura norteamericana, pero en especial dentro de la comunidad de investigadores educativos, la búsqueda de una visión objetiva de las cosas continúa siendo un ideal esquivo. Entre todo aquello que podamos pretender, con nuestros esfuerzos, para comprender el mundo, la objetividad está sin duda entre los ideales más apreciados. Pero, ¿qué es la objetividad y qué la hace tan importante? Y, ¿cómo nos atañe?

Este capítulo se referirá a estas cuestiones. Mi análisis se constituirá sobre una distinción entre lo que Newell (1986) llama *objetividad ontológica* y *objetividad de procedimiento*. Espero persuadir a los lectores de que la objetividad ontológica no puede, en principio, proporcionarnos lo que esperamos y que la objetividad de procedimiento proporciona menos de lo que pensamos. Así pues, sugeriré una concepción que no creo que padezca las expectativas irrealizables que hemos defendido para una visión objetiva de las cosas. Espero que, reconceptualizando la manera en la que creamos y nos referimos a los mundos en los que participamos, seremos capaces de asegurar una manera más razonable y útil de pensar acerca del estatus de nuestras creencias empíricas.

Habitualmente, la objetividad significa ver las cosas tal como son. Ser objetivo es experimentar un estado de hechos de manera que revelen sus rasgos actuales. Ver las cosas tal como son es experimentarlas o conocerlas en su estado ontológico. A esto se llama *objetividad ontológica* o *verificabilidad*. En el mejor de todos los mundos, buscamos la verificabilidad tanto en la percepción como en el entendimiento. Lo que deseamos ver y saber no es un mundo subjetivo, hecho de creencias, creado a través de la fantasía, la ideología o el deseo, sino el que está realmente ahí fuera. Como el sargento Friday, queremos conocer «los

hechos, señora, sólo los hechos». La verificabilidad implica una relación isomórfica entre afirmación y realidad.[1]

Quienes están familiarizados con la epistemología sabrán que la verificabilidad como ideal se predica de una teoría correspondiente de la verdad. El propósito de la correspondencia epistemológica, como lo concibieron los griegos, era alcanzar el saber cierto y verdadero. Esto fue lo que diferenció al saber de la creencia. El saber era *epistéme*, la creencia *dóxa*. De esta manera, cualquier cosa que *supiéramos* era, por definición, verdadera. Si no era verdadera, no podíamos saberla. Podíamos *creer* que era verdadera, pero creer y saber eran entonces, y son hoy, diferentes estados del ser. Esta orientación considera el saber como un tema de descubrimiento. De esta manera, decimos que los científicos *descubren* las leyes que gobiernan el universo y que desentierran los hechos. Buscamos un mundo objetivo, conocido objetivamente.

También se puede apreciar que, como ideal, la conexión entre el mundo y los indagadores no se refiere sólo a lo que los indagadores perciben, sino también a lo que han dicho acerca del mundo. En otras palabras, la conexión está en lo que ocurre no sólo en la percepción y en el entendimiento, sino también en la representación. A lo mejor, tal representación proporciona, como apostilló Richard Rorty (1979), un espejo de la naturaleza.

La objetividad de procedimiento es el desarrollo y utilización de un método que elimina, o aspira a eliminar, la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos. Uno de los ejemplos más comunes de este método es la prueba de éxito puntuada objetivamente. Una vez que se ha realizado la prueba, identificar las respuestas correctas e incorrectas no precisa de la interpretación. Aunque existen cuestiones interpretativas al nivel de la realización de la prueba, al nivel de la puntuación, el trabajo lo puede realizar el escáner óptico. Ni siquiera la puntuación requiere un juicio, puesto que es un procedimiento objetivo —por lo tanto, decimos que tenemos una prueba objetiva o un método objetivo para valorar las respuestas.

Las definiciones operacionales también son objetivas, en lo que a procedimiento se refiere. Definir un concepto o una calificación teniendo en cuenta cómo se mide, significa emplear un conjunto de procedimientos que otros también pueden utilizar. Además, cuando se emplean tales procedimientos, se espera que produzcan resultados idénti-

1. La creencia más extendida, al respecto de las relaciones entre la percepción y el mundo que habitamos, afirma que es posible obtener una percepción y una comprensión del mundo que refleje exactamente los rasgos verdaderos del mismo. Definimos a las personas como seres sensatos, fríos, imparciales o clarividentes. A menudo, tanto la emoción como la imaginación se consideran como antitéticas para las cualidades. Por lo tanto, muchas personas creen que el mundo puede ser conocido como realmente es, y que el propósito del entendimiento es obtener una relación verídica o isomórfica entre la realidad y nuestra concepción de ella.

cos, en tanto los procedimiento se sigan y en tanto los fenómenos que se medían no hayan cambiado. Las pruebas o los procedimientos que dependen de un criterio personal, en tanto que subjetivos tal como los han creado la mayoría de los investigadores, nos remiten a juicios subjetivos que no son merecedores de confianza. El propósito de la iniciativa investigadora, desde una perspectiva metodológica, es utilizar un conjunto de métodos de procedimiento objetivo para alcanzar un entendimiento ontológicamente objetivo de los objetos y de los hechos que se estudian.

La objetividad del procedimiento también se obtiene al formar jueces que realicen juicios idénticos sobre los objetos o sobre su juicio. Esto se consigue especificando los criterios que se van a emplear y asignando números a las cualidades a lo largo de todo el continuo, exponiendo la excelencia de cada criterio. Cuando los jueces se han formado de manera exitosa en la aplicación de los criterios, las correlaciones entre las puntuaciones de los jueces serán altas; de manera ideal, serán uniformes. En tales circunstancias, hasta cuando no se utilizan las mediciones en sentido literal, decimos que los jueces han utilizado procedimientos de puntuación objetivos o muy aproximados a la objetividad. Creemos que los jueces de los Juegos Olímpicos no hacen simplemente juicios subjetivos sobre la calidad de los saltadores que puntúan. A medida que las diferencias entre las puntuaciones de los jueces aumentan, nuestra confianza en el juicio de los jueces disminuye. El consenso engendra confianza en la objetividad de los juicios emitidos.

La subjetividad es una noción tan molesta en la comunidad de investigadores educativos que hemos creado normas lingüísticas para reducir su presencia.[2] Nos referimos a nosotros mismos como *el investigador* o utilizamos la primera persona del plural. Hasta hace poco tiempo, la primera persona del singular —*yo, me, mi*— estaba proscrita en los artículos de investigación. Hablamos de *sujetos*, no de personas, o, como mucho, remotamente, utilizamos la letra *S* para referirnos a ellos. En resumen, formalizamos nuestro lenguaje tanto como sea posible para despersonalizar nuestra presencia en los trabajos que elaboramos. La personalización socava la objetividad; es decir, tememos sugerir que lo que vamos a decir sobre el mundo se refiere más a nosotros mismos que al mundo tal como es. Nuestras tradiciones discursivas intentan crear la ilusión de que proporcionamos ontológicamente una imagen de espejo objetiva de lo que realmente está ahí fuera.

Los problemas de la objetividad ontológica y la objetividad de procedimiento son importantes, tanto porque conducen a problemas prác-

2. El lenguaje es un poderoso vehículo para expresar y ocultar valores concretos. El lenguaje convencional utilizado en los informes de investigación escritos es uno de los que crea la ilusión de objetividad, tratando de disminuir la presencia del investigador en la investigación. Es interesante (y preocupante) notar cuán lejos vamos para convencernos de nuestra propia neutralidad conceptual.

ticos en el ámbito de la investigación empírica (a menudo tendemos, por ejemplo, a descartar estudios que no podemos medir), como porque refuerzan una perspectiva del saber que es en sí misma problemática. Por ejemplo, consideremos la teoría de la correspondencia de la verdad sobre la cual descansa una objetividad ontológica.

¿De qué manera podemos saber si nuestra perspectiva ontológica sobre la realidad se iguala o se corresponde con ella? Para saber que existe una correspondencia entre nuestros puntos de vista sobre la realidad y la realidad misma, necesitaremos saber dos cosas. Necesitaremos conocer la realidad, así como nuestros puntos de vista sobre ella. Pero si conociéramos la realidad tal como es, no necesitaríamos tener un punto de vista sobre ella. A la inversa, desde el momento en que no podemos tener conocimiento de la realidad tal como es, no podemos saber si nuestro punto de vista se corresponde con ella.

Algunos arguyen que una perspectiva «verdadera» de la realidad nos permite predecir o controlar los acontecimientos. Cuando somos capaces de hacerlo, puede decirse que nuestra perspectiva de la realidad se corresponde con la realidad misma. Pero nuestra aptitud para predecir y controlar los acontecimientos no nos da derecho a concluir que las perspectivas acerca del mundo que defendemos corresponden al mundo tal como realmente es. Los curanderos han obtenido durante años resultados «milagrosos» a partir de sus consultas. El hecho de que sus consultas a veces funcionen no significa que sus creencias acerca de la fuente de sus efectos sea verdadera —o que lo sean nuestras perspectivas—. Utilizar la predicción y el control para verificar la creencia es una instancia de afirmación de la consecuencia, un procedimiento que no está lógicamente justificado, como Popper (1959) y otros han señalado. En realidad, la perspectiva de Popper es que nunca podemos verificar la verdad de una afirmación, sólo podemos refutarla, y aun entonces, nunca completamente. Popper es un probabilista, no un verificacionista.

La estructura dependiente del carácter de la percepción está relacionada con la imposibilidad de conocer el mundo en su estado prístino —un tipo de percepción inmaculada—. La percepción del mundo está influida por la capacitación, el punto de vista, el enfoque, el lenguaje y la estructura. El ojo no es sólo una parte del cerebro, es una parte de la tradición. ¿Cómo se percibirá la enseñanza? Depende de lo que pensemos que se debe tomar en cuenta. Si estoy interesado en la «espera» tendré que buscarla. La claridad del lenguaje, las relaciones y compenetración de los profesores con los estudiantes, la significatividad de las ideas expuestas y el estilo personal de los profesores, su cordialidad y su entusiasmo son, todos ellos, candidatos para la atención. Cuál escoger, depende de la estructura. Las percepciones, parafraseando a Kant, están vacías sin las estructuras y las estructuras están ciegas sin las percepciones. Obtenemos las estructuras con la socialización,

profesional o de otro modo. Lo que llegamos a ver depende de lo que buscamos y lo que buscamos depende, como ha señalado Gombrich, de lo que sabemos expresar. Los artistas, nos recuerda Gombrich, no pintan lo que ven, ven lo que son capaces de pintar. Una mente vacía no es nada. Bruner, Neisser, Goodman, Arnheim y Geertz han señalado que la mente mediatiza el mundo y, por esto, la propia percepción es un hecho cognitivo.

Naturalmente, existe una complicación adicional relacionada con la objetividad ontológica. Esta complicación interactúa con las limitaciones inherentes a la representación. Cualquier noticia sobre el mundo debe tener alguna forma y dejarse subsumir en algún sistema simbólico. Algunos sistemas, como el lenguaje, describen. Otros, como las artes visuales, representan. Algunos lenguajes describen literalmente, otros de manera metafórica. Algunos sistemas visuales describen visualmente, pero apelan básicamente a nuestras emociones —como en el expresionismo—. Otros representan visualmente pero apelan a nuestra imaginación —como en el surrealismo—. Aún existen otros que representan visualmente, pero apelan a nuestra experiencia óptica —la obra de Josef Albers y su pintura, que nos trae al recuerdo un campo lleno de colores—. Dentro de un solo sistema simbólico, existen restricciones únicas y posibilidades únicas. Dado que cada sistema simbólico tanto revela como oculta, su uso proporciona, por necesidad, una perspectiva parcial de la realidad que intenta describir o representar. De hecho, la forma que seleccionamos constituye la comprensión que conseguimos: el medio es una parte del mensaje.

Para complicar más las cosas, los esquemas que utilizamos tienen su propia percepción estructural. Estos esquemas se pueden considerar como *estructuras de apropiación*. Definen los contornos mediante los cuales se crea nuestra percepción y comprensión del mundo. En este sentido, la indicación de Goodman (1978) sobre la naturaleza creadora del mundo que poseen los sistemas simbólicos se hace especialmente lógica: para los activistas antiabortistas, un óvulo fecundado es un niño y su destrucción un asesinato; para la población pro abortista, es un protoplasma inviable que todavía no ha alcanzado el estado de persona. Cada grupo crea su propio mundo a través de los esquemas de lo humano que utiliza.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, las esperanzas de alcanzar la objetividad ontológica —la prístina aprehensión inmediata del mundo tal como es— parecen desaparecer. La ausencia de lo que Goodman (1978, pág. 96) ha llamado «algo impasible subyacente» es, espero, un problema para muchos. Sin un ancla, ¿cómo podemos mantener nuestra estabilidad? La necesidad de un ancla como ésta crea la motivación para encontrarla, para asegurarnos de que está ahí, y de que con un esfuerzo adecuado e ingenio la podremos encontrar. La búsqueda, como lamentó Dewey, es una búsqueda de la certeza.

Del mismo modo que para la objetividad de procedimientos, la creación de procedimientos que eliminen el juicio es, ciertamente, posible. La ubicuidad del hecho de cerrar herméticamente las pruebas de aptitud en envases de plástico que se abren con un mecanismo, unas pruebas a las que se respondió rellenando los espacios con lápices de grafito de tal manera que se puedan puntuar con máquinas que las mantengan alejadas de las manos humanas, da testimonio del atractivo de tales procedimientos. Están políticamente a salvo (realizar juicios acerca de exámenes de varias respuestas puede ser peligroso) y también son efectivas. Sin embargo, el consenso no proporciona ninguna apropiación de la realidad, simplemente demuestra que las personas pueden estar de acuerdo. Se puede facilitar el acuerdo de diversas maneras. Una de ellas es simplificar el objeto o las cualidades juzgadas de manera que no requieran interpretaciones o sutilezas de la percepción, lo que se llama datos de inferencia baja. La otra es crear un conjunto de restricciones que limite el alcance del juicio de manera que su utilización sea innecesaria, y hasta imposible. Cuando las restricciones son muy grandes, el alcance de la elección es más limitado. Los cajeros de banco, por ejemplo, a menudo se colocan en tales circunstancias.[3] El consenso como un criterio para la objetividad de procedimiento nos informa acerca del propio consenso, no necesariamente sobre el mundo tal como es. De esta manera, lo que la objetividad de procedimiento nos dice es que las personas están de acuerdo; esperamos que sea así por buenas razones. Esto puede ser todo lo que podemos conseguir, pero deberíamos reconocerlo, porque así es.

Sobre el solipsismo y la torre de Babel

La perspectiva presentada aquí, sobre el saber como dependiente de una estructura, ¿conduce al solipsismo? ¿Negamos la existencia o las contribuciones del mundo exterior? ¿En qué sentido la indagación cualitativa es posible si las únicas cualidades a las que podemos referirnos están situadas en nuestras cabezas? Resumiendo, cuando rechazamos la objetividad ontológica, ¿caemos en un subjetivismo radical y, por lo tanto, perdemos cualquier base para realizar elecciones racionales? ¿Procedemos como Denis Phillips (1983) ha declarado, de una torre de Babel en la que hemos renunciado a nuestra capacidad para comunicar o determinar si estamos equivocados? Si deseamos eludir una torre de Babel, ¿deberemos estar de acuerdo sobre un lenguaje breve, oficial?

3. Una virtud de utilizar como procedimiento métodos objetivos es que tales métodos tienden a unificar las maneras como actúan los individuos. Para las instituciones interesadas en controlar la variedad de las realizaciones humanas, el uso de tales métodos es importante. Naturalmente, el coste es que los individuos que los utilizan renuncian a su capacidad de ejercer juicios. A largo plazo, se puede decir que tales individuos no están cualificados.

No lo creo. Negar que podemos tener un saber ontológicamente objetivo es afirmar que cualquier cosa que lleguemos a saber sobre el mundo será conocida a través de nuestra experiencia. Nuestra experiencia, en cambio, está mediada por la experiencia anterior. Nuestra experiencia anterior se forma por la cultura, por el lenguaje, por nuestras necesidades y por todas las ideas, prácticas y acontecimientos que nos hacen humanos. También se forma por nuestras capacidades genéticas, esas aptitudes o disposiciones particulares que constituyen nuestra impresión intelectual y nos distinguen del resto de la humanidad. Para reconocer nuestra unicidad, y para apreciar nuestra cultura y su contribución a nuestra manera de ver las cosas, no debemos dirigirnos a la torre de Babel que Phillips reivindica como nuestro destino inevitable. Nuestra capacidad para comunicar, para entendernos con cada uno de los demás, para acomodar las diferencias a la vista, para aceptar las diferentes interpretaciones de la experiencia y, efectivamente, cambiar nuestros pensamientos, proporciona una evidencia amplia de que la catástrofe antes mencionada, de la que algunos nos avisan es, básicamente, un recurso retórico o una táctica del miedo para motivarnos a aceptar una epistemología cierta. En realidad, creo que es mucho más liberador vivir en un mundo con muchos paradigmas y diferentes procedimientos que en uno con una única versión oficial sobre la verdad o sobre cómo encontrarla. Los verificacionistas tienen razón al preocuparse sobre la validez de las propuestas; están equivocados al proponer que el camino hacia la verdad es propiedad exclusiva de su grupo.

Las virtudes de la subjetividad y las perspectivas múltiples

¿Hay virtudes para la subjetividad? ¿Es la subjetividad una de ellas? En un interesante artículo sobre lo subjetivamente virtuoso, Peshkin (1985) escribe:

> Mi subjetividad es funcional y los resultados que produce son racionales. Pero, si son racionales sólo para mí y para nadie más, ni ahora ni nunca, entonces tengo ilusiones generadas y el destino de mis puntos de vista es que sean ignorados. Cuando revelo lo que he visto, mis resultados los imitan otros buscadores, y buscan donde yo lo hice y ven lo que yo vi. Mis ideas son proposiciones para que otros se entretengan, no necesariamente como verdad, menos aún como Verdad, pero sí como posiciones sobre la naturaleza y significado de un fenómeno que puede servir a su sensibilidad, y formar su pensamiento sobre sus propias indagaciones. Si, de algún modo, todos los investigadores fueran así, todos podríamos contar la misma historia sobre los mismos fenómenos (en tanto que conciernen a sus aspectos no denotables). En virtud de la subjetividad, cuento la historia que estoy motivado a contar. Reservo mi subjetividad y no soy un observador participante neutral, sino simplemente una cabeza vacía... (pág. 280).

puede obtenerse una descripción, interpretación o evaluación útiles del mundo rechaza lo que los novelistas, directores de cine, historiadores y antropólogos han mostrado a través de sus obras. La obra más importante en esos campos depende de la intuición e interpretación personal, no simplemente de seguir un conjunto de procedimientos replicables.

Al tener en cuenta el lenguaje no proposicional, la *exactitud* de la ficción no es la *verdad* de la física. Decir que una obra de ficción es «exacta» o «verdadera como la vida» es decir que capta e ilumina algunos aspectos de la realidad. Esta realidad está en función de la aptitud del escritor para utilizar una forma que nosotros llamamos literatura, para revelar algo sobre el mundo que él o ella ha experimentado y que nosotros encontramos creíble. Las pruebas de verdad científica son tan relevantes para probar la verdad ficticia como el saber de química para hacer un *soufflé*. Rechazar las maneras en las que la literatura o la poesía informan porque no se pueden probar específicamente es cometer un error categórico. Podemos vivir con muchas versiones de la exactitud, y la verdad es una de ellas.

En la medida en que se relacione la inconmensurabilidad de la estructura, a veces los objetivistas dirán de la investigación cualitativa que es adecuada como un reconocimiento, pero que el saber real se obtiene mediante experimentos. Esta perspectiva refleja su compromiso con la ciencia experimental. Los experimentos son buenas maneras de entender, pero no son las únicas. Como Cassirer (1961-1964), Polanyi (1958) y Langer (1942) han dicho, las proposiciones no llevarán la impresión de todo lo que los humanos llegan a saber y desean expresar. El lenguaje en cualquiera de sus formas no es lo mismo que la experiencia cuyas formas intenta representar. Ésta es una de las razones por las que la verificabilidad fracasa como criterio de la objetividad o la verdad. Ninguna proposición puede mantener una relación cara a cara con las cualidades que pretende describir. Unas proposiciones pueden contradecir otras proposiciones, pero no cualidades.

La idea de que la verdad supera a la creencia es en sí misma una creencia en la posibilidad de una objetividad ontológica. Y todo lo que podemos saber es el producto de una mente activa en intercambio con el mundo. Buscar más de lo que *en última instancia* tiene referencias en nuestras propias creencias, *después de utilizar criterios apropiados para obtenerlas*, es recurrir a una autoridad superior o buscar una línea principal que evite la mediación de la mente con la naturaleza. Ambas cosas, hasta donde puedo decir, son improbables. Stephen Toulmin, uno de los principales filósofos de la ciencia norteamericanos, hace esta puntualización:

> Todas nuestras explicaciones científicas y lecturas críticas comienzan con, abarcan e implican algunos puntos de vista interpretativos, estructuras conceptuales o perspectivas teóricas. La relevancia y adecuación de nuestras explicaciones nunca se pueden demostrar con rigor platónico o necesidad geométrica. (No en cuestiones desmenuzadas; la *epistéme* era siempre una pregunta demasiado grande.) En cambio, la pregunta operativa es: ¿cuáles de nuestras posiciones están garantizadas racionalmente, son razonables y defendibles? Esto es, las opiniones fundamentadas antes que sin fundamento, las *dóxas* razonables antes que las inestables (1982, pág. 115).

Lo que interesa a quienes creen en la objetividad ontológica es la introducción de paradigmas, normas y métodos que minen la posibilidad de una *epistéme*, en la comunidad comprometida en la búsqueda y evaluación. Están preocupados por el pluralismo cognitivo, y aún más por el relativismo, y se preocupan por la racionalidad perdida a causa de una aproximación a la indagación en la que no hay manera de saber si sus propuestas son ciertas.

La prescripción del método no es, en la base, epistemológica, sino también política (Eisner, 1988). Los métodos o perspectivas que se desvían de las normas aceptadas, a menudo se consideran errores; amenazan el saber tradicional competente y convencional. Si los nuevos criterios necesitan calcular nuevas formas de indagación, si es relevante *cómo* se expresan las cosas para entender los significados del mensaje, se necesita ser capaz de «leer» esos significados y entender las formas que expresan. Lo que se necesita es interpretación y exégesis: en una palabra, racionalidad.

Por racionalidad entiendo el ejercicio de la inteligencia en la creación o percepción de elementos, tal como están relacionados con la totalidad de la que participan. No restrinjo la racionalidad al pensamiento discursivamente mediado, ni la limito a la aplicación de la lógica. La racionalidad humana se muestra en cada relación entre elementos que esté construida con habilidad o que esté percibida con intuición. Tanto los poetas como los físicos, tanto los pintores como los filósofos, tanto los actores y los profesores como los matemáticos y los astrónomos actúan racionalmente. La raíz del término racionalidad está relacionada con la *ratio* —orden de relación—. De esta manera, los profesores que planifican una lección, los evaluadores que asesoran un aula y los administradores que proporcionan dirección al claustro son todos actores racionales.

Desde mi perspectiva, la lógica, en su sentido más estrechamente definido, concierne a la práctica de diseñar conclusiones defendibles desde un conjunto de premisas: ser lógico es ejercitar la razón con respecto a las inferencias o deducciones necesarias para conseguir una consistencia. Pero la propia lógica es más angosta que la racionalidad: es uno de sus subapartados. Actuar lógicamente es actuar de manera racional, pero para actuar racionalmente no es preciso actuar de manera lógica.

La importancia de esta distinción reside en reconocer la racionalidad como una virtud del intelecto que desbanca a la lógica. Incluye bajo